

Міністерство освіти і науки України  
Житомирський державний університет імені Івана Франка

Кваліфікаційна наукова праця  
на правах рукопису

**ЩЕРБА НАТАЛІЯ СЕРГІЇВНА**

**УДК 378.147:37.091.33:373.5-057.874**

**ДИСЕРТАЦІЯ**

**ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ  
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ  
ПРАКТИКООРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ З  
ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ**

13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук.

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

\_\_\_\_\_  
(підпис, ініціали та прізвище здобувача) Н.С. Щерба

Науковий консультант:

Антонова Олена Євгеніївна,  
доктор педагогічних наук, професор

Житомир – 2021

## АНОТАЦІЯ

*Щерба Н. С.* Теоретичні та методичні засади підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до реалізації практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. – Житомирський державний університет імені Івана Франка. – Житомир, 2021.

У дисертації "Теоретичні та методичні засади підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до реалізації практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами" науково обґрунтовано актуальність і доцільність розвитку інклюзивної компетентності у студентів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта. Це дозволяє вирішити виявлені суперечності, що виникають: внаслідок неузгодженості вимог Профстандарту за професією "Вчитель закладу загальної середньої освіти" та змісту професійно-педагогічної підготовки вчителів іноземної мови; між вимогами міжнародних і вітчизняних документів, що гарантують середню освіту дітей з особливими освітніми потребами, та неможливістю їх реалізації внаслідок відсутності спеціальної підготовки фахівців; між недостатністю розроблення концептуальних засад цієї підготовки та доцільністю її проведення.

В роботі детально охарактеризовано методологічні засади підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до практикоорієнтованого навчання учнів з особливими освітніми потребами на 4 рівнях: філософському, загальнонауковому, конкретнонауковому та технологічному. На філософському рівні до методологічних засад дослідження віднесено: діалектичний матеріалізм (у складі принципів взаємозв'язку, розвитку, протиріччя та визначальної ролі практики), теорію філософії (що охоплює принципи системності, історизму,

теорії нового гуманізму та неопрагматизму), а також культурологічний і соціальний аспекти (що включають теорії: культурних вимірів Г. Хофстеде, моделей інвалідності та соціального конструктивізму). Загальнонауковий рівень представлений структурно-функціональним, культурологічним, аксіологічним, компетентнісним та особистісно-діяльнісним підходами. Конкретнонауковий рівень умовно розподіляється на педагогічний та психологічний підрівні. На першому реалізується теорія педагогіки партнерства, технологія групової діяльності, таксономія навчальних цілей Б. Блума та контекстний підхід. Другий проявляється в положеннях психології навчального співробітництва, ефекту М. Рінгельмана, ієрархії потреб А. Маслоу та теорії діяльності. Технологічний рівень представлений: навчальною технологією "Інтерактивна майстерня", що реалізується низкою методів, серед яких: симуляційний, сократівський, кейсовий, проектний, проблемного викладу, рольових ігор, розвитку критичного мислення тощо; форм навчання: "Перехідні групи", "Дискусійні групи", "Мозаїчне навчання", індивідуальна самотійна робота під керівництвом викладача; змішаного та віртуального режимів навчання; а також засобами навчання (серед яких: навчальний посібник, віртуальний клас, веб-квести планувального типу).

Проаналізовано теоретичні засади підготовки майбутніх учителів іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами. Зокрема, представлено аналіз термінологічного апарату дослідження, а саме понять: "особливі освітні потреби", "дитина з особливими потребами", "дитина з інвалідністю", "обдаровані діти", "діти у складних життєвих обставинах", "діти, чия рідна мова не належить до слов'янської групи", "практикоорієнтоване навчання", "підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами" та низки інших термінів. Проаналізовано психолого-педагогічні, дидактичні, методичні та організаційні основи практикоорієнтованого навчання

іноземної мови старшокласників з особливими потребами. Висвітлено поняття "адаптація" та "модифікація" у контексті дослідження, охарактеризовано їх типологію (адаптація навчального плану, змісту, методів і форм навчальної діяльності, засобів навчання та навчального середовища; модифікація складності та кількості навчального матеріалу, модифікація в навчанні обдарованих учнів та учнів зі стійкими труднощами в навчанні). Наведено приклади адаптаційних і модифікаційних заходів, призначених для навчання іноземної мови учнів з особливими потребами. Проаналізовано вітчизняний і зарубіжний досвід навчання старшокласників з особливими потребами, а також переваги та недоліки інклюзивної та спеціальної середньої освіти. Розглянуто моделі навчання учнів з особливими освітніми потребами, відомі в міжнародній практиці (на прикладі Бельгії, Австрії, Австралії, Данії, Фінляндії), модель практикоорієнтованого навчання учнів з типовим розвитком (Швеція) та моделі співробітництва учителів в інклюзивному класі (США).

Проаналізовано стан розробленості проблеми підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до навчання старшокласників з особливими освітніми потребами на матеріалах вітчизняних дисертаційних праць і наукових публікацій. Виявлено загальні концептуальні положення підготовки (соціальне замовлення, мету та завдання), її понятійно-категоріальний апарат (зокрема, співвідношення понять "готовність" та "компетентність вчителя в роботі з дітьми та молоддю з особливими освітніми потребами"), її теоретико-методологічні основи, ядро (тобто концептуальні ідеї проаналізованих наукових досліджень, їх змістове та смислове наповнення), виявлені форми та методи навчання, педагогічні умови забезпечення ефективності підготовки майбутніх фахівців і способи верифікації достовірності результатів дослідження.

Запропоновано та обґрунтовано концепцію підготовки майбутніх учителів іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами. Концептуальна ідея дослідження сформульована таким

чином, що підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до практикоорієнтованого навчання учнів з особливими потребами забезпечується формуванням у нього достатнього рівня ціннісно-особистісного, когнітивного та діяльнісного компонентів інклюзивної компетентності. Розроблено та обґрунтовано модель підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами. Її змістовим наповненням є дисципліни професійно-педагогічного циклу, курси "Методика навчання основної іноземної мови" (за модулем "Врахування особливих освітніх потреб") та "Іншомовна освіта дітей з особливими потребами", а також педагогічні виробничі практики. Модель підготовки містить: теоретико-методологічний, організаційно-технологічний і контрольно-оцінний блоки.

Спроектовано та обґрунтовано структуру інклюзивної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови в контексті практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами. Вона включає такі компоненти, як: ціннісно-особистісний (інтереси, мотиви, установки та особистісні риси), когнітивний (знання: теоретичні – концептуальних засад і методологічних основ, та емпіричні – фактичні, правові, діагностичні, стратегічні та аутопсихологічні), та діяльнісний (вміння – адаптивні, виховні, корекційно-розвиткові, діагностичні, рефлексивні, конструктивно-плануючі, організаторські та комунікаційні; стратегії вирішення педагогічних завдань і розв'язання проблемних ситуацій – критичного осмислення наявної педагогічної ситуації, адаптації, модифікації, реалізації корекційно-розвиткового навчання, створення сприятливого психологічного мікроклімату в класі, практичної орієнтації навчального процесу; а також початковий досвід застосування знань, умінь і стратегій навчання старшокласників з особливими потребами). Визначено критерії оцінювання рівня сформованості інклюзивної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови у практикоорієнтованому

навчання старшокласників з особливими потребами (ціннісно-особистісний, когнітивний і діяльнісний), системотворчим із яких обрано останній, тобто ступінь сформованості у студентів умінь, стратегій і початкового досвіду, а додатковими – наявність ціннісних орієнтацій і відповідних знань. Запропоновано рівні сформованості інклюзивної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови у практикоорієнтованому навчанні учнів з особливими потребами (несформований, початковий, достатній і високий).

Запропоновано структуру педагогічної технології підготовки майбутніх учителів іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами та охарактеризовано її мету, завдання, методологічні та концептуальні засади, педагогічні умови реалізації, зміст, етапи, а також навчальні технології, методи, форми, результати та напрями корекції, що може проводитись у випадку отримання недостатньо високих результатів. Ґрунтовно охарактеризовано навчальну технологію "Інтерактивна майстерня", описано її зміст, структуру та особливості, визначено роль викладача та студентів, проаналізовано її переваги та недоліки, доведено її ефективність; обґрунтовано вибір додаткових методів (зокрема, сократівського, симуляційного, кейсового, проектного, рольових ігор, проблемного викладу), форм ("Дискусійних груп", "Перехідних груп", "Мозаїчного навчання", індивідуальної самостійної роботи студентів під керівництвом викладача) і засобів навчання у її складі (навчального посібника, віртуального класу у віртуальному навчальному середовищі Edmodo, веб-квестів планувального типу на веб-платформі Zunal, додаткових інтерактивних вправ і тестів на веб-платформи LearningApps). Наведено приклади навчально-інструктивних матеріалів, що реалізують підготовку майбутніх учителів іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами.

Описано програму організації пробного навчання англійської мови старшокласників з ДЦП та проаналізовано його результати. Програма містить:

констатувально-організаційний, формувальний та аналітичний етапи. У межах констатувально-організаційного етапу описано характерні психолого-педагогічні та медичні особливості старшокласників з ДЦП, що є значущими для навчання іноземної мови (порівняно повільне сприймання, зв'язок з сім'єю, потреба в опіці, низька самооцінка, недостатність навичок спілкування, клінічні прояви різних видів ДЦП та особливості навчання цих категорій учнів). Співвіднесено особливі потреби старшокласників з ДЦП, відповідні до них адаптаційні та модифікаційні заходи та іншомовні комунікативні компетентності, що мають розвиватись на старшому етапі ЗЗСО відповідно до чинної освітньо-нормативної документації. Проаналізовано існуючий стан навчання іноземної мови старшокласників з ДЦП, прокоментовано процедуру організації пробного навчання. У межах формувального та аналітичного етапів описано особливості укладання планів занять, організацію, проведення та оцінювання результатів пробного навчання, зокрема – адаптаційні, модифікаційні, корекційно-розвиткові та контрольні заходи, вжиті на його першому етапі. Запропоновано та описано модель практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами; визначено та класифіковано за рівнями заходи, що забезпечують його практичну орієнтацію, а також вказано можливості їх запровадження. Описано та прокоментовано другий етап пробного навчання, що проходив у відповідності до розробленої моделі. Детально проаналізовано фактори, що мали позитивний та негативний вплив на процес пробного навчання. Запропоновано заходи, що сприяють мінімізації негативного впливу останніх.

Проаналізовано результати випробувального експерименту, проведеного серед працюючих учителів англійської мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами, проведеного на базі Комунального закладу "Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти" Житомирської обласної ради. Виявлено, що рівень стихійно сформованої в них

інклюзивної компетентності є недостатнім, встановлено професійні потреби, що існують у педагогів у контексті навчання старшокласників з особливими потребами. Встановлено ефективність методів, форм і засобів навчання, обраних для подальшої підготовки майбутніх учителів іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами.

Представлено програму експериментальної перевірки ефективності розробленої технології підготовки майбутніх учителів іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами. Розроблено діагностичний інструментарій для проведення констатувального та формувального етапів експерименту. Визначено експериментальну базу дослідження, а саме: Житомирський державний університет імені Івана Франка, Рівненський державний гуманітарний університет, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини та Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Описано процедуру та проаналізовано результати констатувального та формувального етапів експерименту, проведеного серед студентів IV курсу першого (бакалаврського) рівня та II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти цієї ж спеціальності та ЗВО. Доведено, що після його проведення за розробленою авторською технологією існує позитивна динаміка підвищення рівня сформованості готовності студентів експериментальних груп за всіма показниками.

Розроблено навчально-методичне забезпечення підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами: Навчальну програму, Силабус, навчальний посібник, віртуальний клас у віртуальному навчальному середовищі Edmodo, навчально-інструктивні матеріали до дисципліни «Іншомовна освіта дітей з особливими потребами», а також навчально-інструктивні матеріали, методичні рекомендації щодо проведення виробничої педагогічної практики у літніх мовних таборах, віртуальний клас у віртуальному навчальному середовищі Edmodo та чотири



веб-квести на веб-платформі Zunal до модуля «Врахування особливих освітніх потреб» дисципліни «Методика навчання основної іноземної мови». Достовірність результатів експериментальної роботи була підтверджена за допомогою t-критерію Стюдента та  $\chi^2$ -критерію Пірсона.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами. Подальшими науковими пошуками можуть бути компаративний аналіз особливостей підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до навчання учнів з особливими потребами у країнах-лідерах з інклюзивного навчання, обґрунтування організації інклюзивного навчання на базі спеціальних закладів середньої освіти, розробка моделей взаємодії в системах інклюзивної та спеціальної середньої освіти, а також наукові розвідки щодо розроблення Типового стандарту підготовки майбутнього вчителя іноземної мови.

**Ключові слова:** майбутній учитель іноземної мови, старшокласники з особливими потребами, практикоорієнтоване навчання, підготовка вчителя іноземної мови, інклюзивна компетентність, технологія "Інтерактивна майстерня".

## ABSTRACT

*Shcherba N. S.* The theoretical and methodological bases of preparing a would-be foreign language teacher for the provision of practice-oriented instruction of senior stage learners with special needs. – Qualification scientific work on the rights of the manuscript.

The dissertation on acquiring a scientific degree of the doctor of pedagogical sciences on a specialty 13.00.04 Theory and methods of professional education. – Zhytomyr Ivan Franko State University. – Zhytomyr, 2021.

In the dissertation "The theoretical and methodological bases of preparing a would-be foreign language teacher for the provision of practice-oriented instruction of

senior stage learners with special needs" the relevance and expediency of developing the inclusive competence of students of the first (bachelor's) and the second (master's) degree programs of higher education by specialty 014 Secondary education are scientifically substantiated. This allows to resolve the identified contradictions that arise: due to the inconsistency of the requirements of the Professional Standard for the profession of "Teacher of general secondary educational institution" and the content of professional training of foreign language teachers; between the requirements of international and domestic documents relating to secondary education of children with special educational needs, and the impossibility of their implementation due to the lack of relevant teacher training; the lack of investigation into the conceptual foundations of this training and the expediency of its implementation.

The paper describes in detail the methodological bases of would-be foreign language teacher training for practice-oriented instruction of students with special educational needs at 4 levels: philosophical, general scientific, partial scientific and technological.

At the philosophical level, the methodological principles of the research include: dialectical materialism (including the principles of interconnection, development, contradiction and the defining role of practice), the theory of philosophy (namely: the principles of systemic approach, historicism, theory of new humanism and neopragmatism), and culturological and social aspects (including theories: of cultural dimensions of G. Hofstede, models of disability and social constructivism).

The general scientific level is represented by structural-functional, culturological, axiological, competence and personal-activity approaches.

The partial scientific level is divided into pedagogical and psychological sublevels. The first implements the theory of partnership pedagogy, technology of group activities, Taxonomy of educational goals by B. Bloom and the contextual approach. The second is manifested in the provisions of the psychology of educational

cooperation, M. Ringelmann effect, the hierarchy of needs by A. Maslow and the theory of activity.

The technological level is represented by the instructional technique "Interactive workshop" that is based on a number of methods (simulation, Socratic, problem presentation of material, project, case, role-play, critical thinking development etc.), modes of interaction (Cross-over groups, Buzz groups, Jigsaw learning, individual independent work guided by a teacher), models of blended and virtual learning, as well as teaching aids (including: textbook, virtual classroom, Design Task WebQuests, etc.).

Theoretical bases of would-be foreign language teacher training for practice-oriented instruction of senior stage learners with special needs are analyzed. Namely, the analysis of the terminological apparatus of the research is presented and in particular of the concepts: "special educational needs", "a child with special needs", "a child with disability", "gifted children", "children in difficult life circumstances", "children whose native tongue does not belong to Slavic group", "practice-oriented instruction", "would-be foreign language teacher training for the practice-oriented instruction of senior stage learners with special needs" and of a number of other terms.

Based on the materials of the current Ukrainian and international educational and normative documents, the right of children with special educational needs for education is substantiated. The measures proposed for its implementation are singled out and commented on in a systematic way: the replacement of the disability model, the introduction of inclusive education, the intensification of participation, the application of educational technologies, the preparation of educators for teaching children with special educational needs.

The essence of the concepts "Medical model of disability", "Social model of disability", "inclusive education", "inclusive education" is clarified.

The principles of inclusive learning (joint learning, taking into account different needs of students, providing ongoing appropriate educational-methodological support, organizing inclusive classes) are commented on.

The psychological, didactic and methodical bases of practice-oriented foreign language teaching of senior stage learners with special needs are analyzed, and namely: the approaches and corresponding didactic and methodical principles, modes, methods and techniques of instruction. The concepts of "adjustment" and "modification" are defined in the context of the research, their typology is characterized (the adaptation of the curriculum, content, methods and modes of learning activities, of teaching aids and learning environment; the modification of complexity and of the amount of instructional materials, modification in teaching gifted learners and learners with learning disabilities). Examples of adjustment and modification measures designed to teach students with special needs a foreign language are given.

Ukrainian and foreign experience of teaching senior stage learners with special needs, as well as the advantages and disadvantages of inclusive and special secondary education are analyzed. Models of teaching students with special educational needs, known in international practice (for example, Belgium, Austria, Australia, Denmark, Finland), as well as the model of practice-oriented instruction of learners with typical development (Sweden) and models of co-teaching in the diverse classroom (the USA) are considered.

The state of exploring the problem of preparing would-be foreign language teacher for teaching senior stage learners with special educational needs is analyzed on the basis of Ukrainian dissertations and scientific publications.

The general conceptual provisions of training (social procurement, purpose and tasks), its conceptual and categorical apparatus (in particular, the relationship between the concepts of "readiness" and "teacher's competence in working with children and youth with special educational needs"), its theoretical and methodological foundations, core (i.e. conceptual ideas of analyzed investigations, their content and semantic essence), modes of interaction and methods of teaching identified, pedagogical conditions for ensuring the effectiveness of preparing would-be professionals and ways to verify the reliability of obtained results are identified.

The concept of preparation of would-be foreign language teachers for practice-oriented instruction of learners with special needs is offered and substantiated.

The conceptual idea of training is formulated in such a way that the inclusive competence of a would-be teacher of a foreign language in the context of practice-oriented instruction of learners with special needs is ensured by the formation of a sufficient level of its value-personal, cognitive and activity components.

The model of preparing a would-be foreign language teacher for practice-oriented instruction of students with special needs is designed and substantiated. Its content includes courses of the professional pedagogical cycle, customised courses "Methods of Teaching Foreign Languages" (the module "Catering for special educational needs"), "Foreign language education of children with special needs" and internship. The preparation model includes: theoretical-methodological, organizational-technological and control-evaluation blocks.

The structure of inclusive competence of a would-be foreign language teacher in the context of practice-oriented education of senior stage learners with special needs is designed and substantiated. It includes such components as: value-personal (interests, motives, attitudes and personal traits), cognitive (knowledge: theoretical – of conceptual principles and methodological bases, and empirical: factual, legal, diagnostic, strategic and self-knowledge), and activity (skills – adaptive, educational, correctional-developmental, diagnostic, reflective, constructive-planning, organizational and communicative; strategies of accomplishing pedagogical tasks and solving problem situations – of critical comprehension of the existing pedagogical situation, of adjustment, modification, implementation of correctional-developmental instruction, of creating a favorable rapport in an inclusive classroom, of practical orientation of the educational process; as well as initial experience of applying knowledge, skills and strategies of teaching senior school learners with special needs).

The criteria for assessing the level of the inclusive competence formation of a would-be foreign language teacher in the context of practice-oriented teaching of

senior stage learners with special needs are determined (value-personal, cognitive and activity), the main of which is the latter – the degree of development of students' skills, strategies and initial experience, and additional ones are the degree of values and knowledge development.

The levels of inclusive competence of a would-be foreign language teacher in the context of practice-oriented instruction of learners with special needs are suggested (unformed, initial, sufficient and high).

The pedagogical technique of preparing would-be foreign language teachers for practice-oriented instruction of senior stage learners with special needs is suggested; its aim, objectives, methodological and conceptual bases, pedagogical conditions of its implementation, content, stages and also instructional techniques, methods, modes of interaction, results and ways of correction are characterized.

The instructional technique "Interactive workshop" is thoroughly characterized, its structure and features are described, the role of the teacher and students is defined, its advantages and disadvantages are analyzed, its efficiency in comparison with other techniques and organizational forms of training is proved; the choice of additional methods (of problem material presentation, Socratic, simulation, case, project, role-play and others), of modes of interaction ("Buzz groups", "Jigsaw learning", "Cross-over groups", individual independent work guided by the teacher), as well as of teaching aids (a course textbook, a virtual class on Edmodo, Design Task WebQuests on Zunal, additional interactive exercises and tests on LearningApps) is substantiated.

Examples of instructional materials used by students in the course of preparation of would-be foreign language teachers for practice-oriented instruction of senior stage learners with special educational needs are suggested.

The program of organization of trial teaching of English to senior stage learners with cerebral palsy is described and its results are analyzed. The program contains: indicative-organizational, formative and analytical stages. Within the indicative-organizational stage the characteristic psychological and pedagogical features of senior

learners with cerebral palsy are described, which are significant for learning a foreign language – relatively slow perception, connection with family, need for care, low self-esteem, lack of communication skills, clinical manifestations of various types of cerebral palsy and the peculiarities of teaching these categories of students. The medical peculiarities of the selected target audience of the study are characterized: the possible nature of disorders and the degree of potential disability of senior learners with each form of the disease (with spastic diplegia, hemiplegic, atactic, atonic-astatic, hyperkinetic and mixed forms, as well as double hemiplegia). Potential opportunities and prospects for teaching learners with cerebral palsy are identified. Difficulties of senior learners with this disease in learning a foreign language are classified considering the relation between typical disorders (in the musculoskeletal system, cognitive development, speech, vision, hearing and other factors) and tasks of foreign language learning (such as: development of phonetic, lexical, grammatical habits; skills of written and oral speech, reading and listening, etc.). Based on the accumulated information, the special educational needs of students with cerebral palsy are outlined (in particular, in comprehensive adjustment, modification, correctional and developmental orientation of the educational process, as well as in psychological, pedagogical and medical support).

The current state of teaching a foreign language to senior stage learners with cerebral palsy is analyzed, the procedure of organization of trial instruction is commented on. Within the formative and analytical stages, the peculiarities of drawing up lesson plans, organizing, conducting and evaluating the results of trial instruction are described, in particular - adjustment, modification, correctional and developmental measures and control measures taken at its first stage.

A model of practice-oriented instruction of senior learners with special needs is proposed and described; measures that ensure its practical orientation, as well as the possibilities of their implementation are identified and classified by levels. The second stage of trial training, which took place in accordance with the developed model, is

described and commented. Factors that had a positive and negative impact on the trial learning process were analyzed in detail. Measures are proposed to minimize the negative impact of the latter.

The results of trial preparation of practicing English teachers for practice-oriented instruction of senior-stage learners with special needs, conducted on the basis of Zhytomyr regional institute for post-graduate pedagogical education, were analyzed: it was found that the level of spontaneously formed inclusive competence is insufficient; the professional needs of teachers in the context of teaching senior stage learners with special needs have been identified. The effectiveness of techniques, methods, modes of interaction and teaching aids selected for further preparation of would-be foreign language teachers for practice-oriented instruction of senior school learners with special needs has been established.

The program of experimental verification of the effectiveness of the model of professional training of would-be foreign language teachers for the instruction of senior school learners with special educational needs is presented. Diagnostic tools have been developed for conducting the indicative and formative stages of the experiment. The bases for conducting the experiment have been defined: Zhytomyr Ivan Franko State University, Rivne State Humanitarian University, Uman Pavlo Tychyna State Pedagogical University and National M. P. Drahomanov Pedagogical University. The procedure and results of the indicative and formative stages of the experiment conducted with fourth-year students of the first (bachelor's) and the second (master's) levels of higher education of the same specialty and institutions are analyzed. It is proved that after its implementation according to the designed author's technology there is a positive change in the level of the inclusive competence formation of students of experimental groups by all indicators.

Educational and methodological support for the preparation of would-be foreign language teachers for practice-oriented instruction of senior school learners with special needs: Curriculum, Syllabus, textbook, virtual classroom in the virtual learning



environment Edmodo, teaching materials for the course "Foreign language education of children with special needs" also teaching materials, guidelines of internship in summer language camps, a virtual classroom in the virtual learning environment Edmodo and four Design Task WebQuests on the web platform Zunal as a part of the module "Catering for special educational needs" (of the course "Methods of teaching a basic foreign language"). The reliability of the results of the experiment was proved using Student's t-criterion and Pearson's criterion  $\chi^2$  (chi-criterion).

The study does not claim to be exhaustive of all aspects of the problem of preparing would-be foreign language teachers for practice-oriented instruction of senior stage learners with special educational needs. Relevant for further research is the comparative analysis of the peculiarities of preparing a would-be foreign language teacher for teaching learners with special educational needs in countries-leaders of inclusive instruction, the possibilities of inclusive instruction organized on the basis of special schools, the development of models of interaction between the systems of special and inclusive education, and the research into the development of the Typical standard of a foreign teacher training.

**Key words:** would-be foreign language teacher, senior stage learners with special needs, practice-oriented instruction, foreign language teacher preparation for practice-oriented instruction, inclusive competence, "Interactive workshop" technique.

## СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

### Наукові праці, у яких відображено основні наукові результати дисертації

#### *Монографія*

1. Щерба, Н. С., 2021. *Підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з дитячим церебральним паралічем* : [монографія]. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка.

#### *Посібники*

2. Щерба, Н. С., 2019. *Іношомовна освіта дітей з особливими потребами: 15 інтерактивних майстерень*. Житомир: Вид-во ФОП Євенок О.О.

#### *Статті у наукових фахових виданнях інших держав*

3. Shcherba, N. S. 2019. The pedagogical prerequisites of would-be foreign language teachers' preparation to the instruction of SEN learners. *Педагогика және психология*, 4(41), с. 88-95.

#### *Статті у наукових фахових виданнях України, що включені до наукометричних баз*

4. Щерба, Н.С., 2019. Використання електронних застосунків у навчанні іноземної мови старшокласників з дитячим церебральним паралічем. *Information Technologies and Learning Tools. Theory, Methods and Practice of Using ICT in Education*, [online] 70 (2), с. 71-85. Available at: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/issue/view/99>

#### *Статті у фахових наукових виданнях*

5. Щерба, Н.С., 2016. Сутність практикоорієнтованого навчання іноземної мови старшокласників з особливими потребами. *Нові технології навчання: наук.-метод. зб.*, 89(1), с. 257-263.

6. Щерба, Н.С., 2018. Інклюзивне навчання іноземної мови старшокласників з порушеннями функцій опорно-рухового апарату: особливі освітні потреби та адаптаційні заходи. *Journal "ScienceRise: Pedagogical Education"*, 4(24), с. 20-24.

7. Щерба, Н.С., 2018. Дидактичні передумови практикоорієнтованого навчання іноземної мови старшокласників з дитячим церебральним паралічем. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, 2, с. 226-235.

8. Щерба, Н.С., 2018. Освіта старшокласників з інвалідністю: досвід скандинавських країн. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 6(80), с. 56-68.

9. Щерба, Н.С., 2018. Тенденції розвитку інклюзивної освіти старшокласників з ДЦП: досвід Бельгії та Італії. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 55. – С. 175-181.

10. Щерба, Н.С., 2019. Практикоорієнтоване навчання іноземної мови старшокласників з ДЦП: можливості реалізації. *"Наукові записки" Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя. Серія "Психолого-педагогічні науки"*, 2, с. 96-102.

11. Щерба, Н.С., 2019. Особливості навчання іноземної мови старшокласників із ДЦП. *"Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи"*, 69, с. 293-297.

12. Щерба, Н.С., 2019. Філософські методологічні основи підготовки майбутнього вчителя до практикоорієнтованого навчання учнів з особливими освітніми потребами. *"Інноваційна педагогіка"*, 15, с. 175-178.

13. Shcherba, N.S., Zablotska, O.S., 2019. The conceptual idea of would-be English teachers' preparation to practice-oriented instruction of learners with disability. *Вісник ЖДУ імені Івана Франка*, 3(98), с. 43-49.

14. Щерба, Н.С., 2019. Модель практикоорієнтованого навчання іноземної мови учнів з ДЦП. *Наукові записки ЦДПУ ім. В. Винниченка. Серія: Педагогічні науки*, 182, с. 96-101.

15. Щерба, Н.С., 2019. Культуролого-методологічний аспект підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до навчання учнів з інвалідністю. *«Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах»*, 65, с. 164-168.

16. Щерба, Н.С., 2019. Методологія підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до навчання учнів з інвалідністю: загальнонауковий рівень. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 66, с. 164-168.

17. Щерба, Н.С., 2019. Моделі співробітництва фахівців у ході інклюзивного навчання іноземної мови: світовий досвід. *“Педагогічні науки”*, 89, с. 51-55.

18. Щерба, Н. С., 2020. Концепція підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до навчання учнів з інвалідністю: стан дослідження. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка* [ред. кол.: В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін.], 190, с. 91-96.

19. Shcherba, N. S., 2020. The characteristics of WebQuests promoting English-language teacher training for inclusive instruction of learners with disability. *Вісник ЖДУ імені Івана Франка. Серія: Педагогічні науки*, 4(103), с. 109-117.

20. Shcherba, N. S., 2021. Factors that affect pre-service English teachers' psychological readiness for teaching learners with disability. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*, 2(35), с.170-175.

21. Щерба, Н. С., 2021. Використання електронних засобів навчання в підготовці майбутнього вчителя іноземної мови до навчання учнів з інвалідністю. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка*, 192, с. 72-79.

22. Щерба Н. С., 2021. Структура компетентності майбутнього вчителя іноземної мови в навчанні учнів з особливими освітніми потребами. *Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки*, 5, с. 63-69.

## **Публікації, що додатково відображають наукові результати дисертації**

### ***Публікації апробаційного характеру***

23. Щерба, Н. С., 2016. Можливості використання веб-квестів у підготовці майбутніх учителів до реалізації практичної мети навчання іноземної мови. В: В. В. Жуковська, ред., *Актуальні проблеми сучасної лінгвістики та методики викладання мови і літератури*, Житомир, Україна, 17-18 листопада 2016. Житомир: вид-во ЖДУ імені Івана Франка.

24. Щерба, Н.С., 2017. Значення поняття "практикоорієнтоване навчання в контексті іншомовної освіти дітей з особливими потребами. В: *Фундаментальні та прикладні дослідження у сучасній науці: тези V міжн. наук. конф.* Харків, Україна, 31 жовтня 2017. Харків: Технологічний центр.

25. Щерба, Н.С., 2017. Використання віртуальних навчальних середовищ Edmodo та Easygenerator у професійній підготовці майбутніх учителів іноземної мови. В: В. В. Жуковська, ред., *Актуальні проблеми сучасної лінгвістики та методики викладання мови і літератури: матеріали online конференції*. Житомир, Україна, 8-12 лютого 2017. Житомир: вид-во ЖДУ імені Івана Франка.

26. Щерба, Н.С., 2018. Тлумачення положень інклюзивного навчання дітей з інвалідністю у вітчизняній і міжнародній освітньо-нормативній документації. В: В. В. Жуковська, ред., *Актуальні проблеми сучасної лінгвістики та методики викладання мови і літератури: матеріали online конференції*. Житомир, Україна, 7-11 лютого 2018. Житомир: вид-во ЖДУ імені Івана Франка.

27. Щерба, Н.С., 2018. Цілі та завдання іншомовної освіти старшокласників з ДЦП. В: Т.В. Семенюк, С.М. Коляденко, Н.П. Павлик, ред., *Освіта XXI століття: проблеми гуманізації, гуманітаризації та патріотизму в контексті євроінтеграційних процесів: тези доповідей I Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Житомир, Україна, 12 грудня 2018. Житомир: вид-во ЖДУ імені Івана Франка.

28. Щерба, Н.С., 2019. Інтерактивні майстерні у викладанні дисципліни "Іншомовна освіта дітей з особливими потребами". В: І.М. Романишин, ред., *Викладання іноземних мов в Україні та за її межами: досвід і виклики*. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Івано-Франківськ, Україна, 21-22 березня 2019. Івано-Франківськ: вид-во НАІР.

29. Щерба, Н.С., 2019. Соціальна реабілітація: сучасні умови та перспективи розвитку. В: І. Д. Сахнєвич, ред, *Інклюзія в умовах професійної (професійно-технічної) освіти: зб. наук. праць*. Житомир, Україна, 18 квітня 2019. Житомир: вид-во О. О. Євенок.

30. Щерба, Н.С., 2019. Стан готовності вчителів англійської мови до реалізації інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами. В: *Інтеграція освіти, науки та бізнесу в сучасному середовищі: літні диспути: тези доп.* І Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. Дніпро, Україна, 1-2 серпня 2019. Дніпро.

31. Щерба, Н.С., 2019. Фактори, що перешкоджають запровадженню практикоорієнтованого навчання іноземної мови, та шляхи їх мінімізації. В: *Сучасні педагогіка та психологія: перспективи та пріоритетні напрями наукових досліджень*: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Київ, Україна, 12-13 липня 2019. Київ: ГО "Київська наукова організація педагогіки та психології".

32. Shcherba, N. S., 2019. The psychological of would-be foreign language teachers' preparation to SEN learners' instruction. В: III Международная научно-практическая конференция "Scientific achievements of modern society". Ліверпуль, Великобританія, 6-8 листопада 2019.

33. Щерба, Н. С., 2020. Використання веб-квестів у викладанні дисципліни "Іншомовна освіта дітей з особливими потребами". В: *Теорія і технологія іншомовної освіти*: матеріали IV (VIII) Міжнародної науково-практичної

конференції. Київ, Україна, 30 жовтня 2020. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.

### *Інші публікації*

34. Щерба, Н.С., 2018. Сучасні підходи до навчання писемного мовлення учнів із дитячим церебральним паралічем. В: О.В. Гирич, В.В. Євченко, В.В. Жуковська, В.О. Калінін, Л.В. Калініна та ін. *Формування компетентності "Навчання впродовж життя» як ключової вимоги професійної підготовки вчителя ХХІ століття"* : навч.-метод. посіб., Житомир, с. 161-168.

35. Щерба, Н. С., 2020. Ігровий літній мовний табір в реальному або дистанційному режимі у професійному самовизначенні учнів. *Занурення в майбутню професію як ігровий засіб профорієнтації школярів: навч.-метод. посіб.*, Житомир, с. 142-154.

36. Щерба, Н. С., Горобченко, Н. В., уклад., 2020. *Методичні рекомендації щодо проведення виробничої педагогічної практики у літніх мовних таборах*, Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка.

## ЗМІСТ

|   |     |
|---|-----|
| ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....  | 27  |
| ВСТУП.....  | 28  |
| РОЗДІЛ 1. МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ<br>МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО НАВЧАННЯ<br>СТАРШОКЛАСНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ.....  | 43  |
| 1.1. Філософсько-культурологічний аспект досліджуваної<br>проблеми.....   | 43  |
| 1.2. Загальнонауковий теоретико-методологічний вектор<br>дослідження.....   | 73  |
| 1.3. Психолого-педагогічні та технологічні основи підготовки<br>майбутнього вчителя іноземної мови до роботи зі старшокласниками з<br>особливими потребами.....   | 84  |
| Висновки до розділу 1.....  | 95  |
| РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ<br>МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО<br>ПРАКТИКООРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ<br>З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ.....   | 101 |
| 2.1. Аналіз термінологічного апарату та правових засад освіти<br>старшокласників з особливими потребами у тлумаченні вітчизняних,<br>зарубіжних і міжнародних нормативних документів .....                              | 101 |
| 2.2. Контент-аналіз поняття "практикоорієнтоване навчання" та<br>визначення поняття "підготовка майбутнього вчителя іноземної мови<br>до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими<br>потребами"..... | 125 |
| 2.3. Психолого-педагогічні, дидактичні та методичні основи<br>практикоорієнтованого навчання іноземної мови старшокласників з<br>особливими потребами.....  | 145 |
| 2.4. Організаційні засади іншомовної освіти старшокласників з<br>особливими потребами.....  | 182 |
| 2.4.1. Особливості реалізації інклюзивної та спеціальної освіти<br>старшокласників з особливими потребами в Україні та за кордоном.....   | 182 |



|  |            |
|--|------------|
| 2.4.2. Траєкторії середньої практикоорієнтованої освіти старшокласників з особливими потребами.....  | 216        |
| Висновки до розділу 2.....   | 227        |
| <b>РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ПРАКТИКООРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ.....</b>                            | <b>231</b> |
| 3.1. Підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до навчання старшокласників з особливими потребами як сучасна педагогічна проблема.....   | 231        |
| 3.2. Концепція та модель підготовки майбутніх учителів іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами.....  | 261        |
| 3.3. Змістові та структурно-функціональні характеристики інклюзивної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови.....  | 280        |
| Висновки до розділу 3.....   | 295        |
| <b>РОЗДІЛ 4. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ПРАКТИКООРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ.....</b> | <b>297</b> |
| 4.1. Відбір і структурування змісту професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами.....                   | 297        |
| 4.2. Технології, методи та форми підготовки майбутніх учителів іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами.....                                  | 307        |
| 4.3. Електронні засоби підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами.....   | 321        |
| Висновки до розділу 4.....   | 333        |

|  |     |
|--|-----|
| РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО ПРАКТИКООРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ.....                       | 336 |
| 5.1. Організація пробного практикоорієнтованого навчання іноземної мови старшокласників з дитячим церебральним паралічем та аналіз його результатів.....   | 336 |
| 5.1.1. Констатувально-організаційний етап реалізації пробного навчання іноземної мови старшокласників з дитячим церебральним паралічем.....  | 339 |
| 5.1.2. Формувальний та аналітичний етапи проведення пробного практикоорієнтованого навчання старшокласників з ДЦП .....  | 364 |
| 5.2. Дослідження стану сформованості інклюзивної компетентності вчителів англійської мови у практикоорієнтованому навчанні старшокласників з особливими потребами та аналіз результатів пробного навчання..... | 390 |
| 5.3. Результати перевірки ефективності розробленої технології реалізації моделі підготовки майбутніх учителів іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами.....     | 398 |
| 5.3.1. Констатувальний етап педагогічного експерименту.....  | 402 |
| 5.3.2. Методика організації формувального етапу експерименту..   | 408 |
| 5.3.3. Порівняльний аналіз рівнів сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів іноземної мови на констатувальному і формувальному етапах експериментального дослідження.....                    | 413 |
| Висновки до розділу 5.....   | 423 |
| ВИСНОВКИ.....  | 428 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....  | 435 |
| ДОДАТКИ.....   | 496 |

## **ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ**

ВНС – віртуальне навчальне середовище

ДЦП – дитячий церебральний параліч

ІК – інклюзивна компетентність

ІМ – іноземна мова

ЗВО – заклад вищої освіти

ЗЗСО – заклад загальної середньої освіти

ЗПР – затримка психічного розвитку

ОПП – освітньо-професійна програма

ООП – особливі освітні потреби

ОРА – опорно-руховий апарат

ПОН – практикоорієнтоване навчання

## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Виходячи із стратегії нового гуманізму ЮНЕСКО, основою якого визначено інклюзивну філософію та культуру, в Україні на законодавчому рівні задекларовано необхідність прийняття інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, до яких, згідно з Постановою Кабінету Міністрів України «Про затвердження Переліку деяких категорій осіб з особливими освітніми потребами», належать: учні з інвалідністю, обдарованістю; діти, чия рідна мова не належить до слов'янської групи, та деякі інші категорії. Урахування особливих освітніх потреб учнів, як передумова забезпечення гідного рівня їх середньої освіти, гарантується законами України «Про освіту» та «Про повну загальну середню освіту», а також низкою ратифікованих міжнародних документів. Водночас, недостатність розробленості концептуальних основ підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до їх навчання не сприяє реалізації чинних освітньо-нормативних вимог.

Якість підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до професійної діяльності має значний вплив на мовленнєвий та інтелектуальний розвиток учнів, їхню культурну освіченість і залучення до світових гуманістичних цінностей. У сучасних глобалізаційних умовах її значущість стрімко зростає з огляду на те, що здатність молодшої людини до міжкультурного спілкування, сформована в системі середньої та вищої освіти, значною мірою визначає її подальшу конкурентоспроможність на ринку праці. Тому володіння іноземною мовою є однією з важливих передумов успішної соціальної інтеграції, професійного становлення та кар'єрного зростання. За чинним професійним стандартом професії «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (№ 2736 від 23.12.2020 року) одним із завдань підготовки визначено формування у вчителя інклюзивної компетентності, результатами розвитку якої є здатність: створювати умови, що забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища; надавати педагогічну підтримку особам з особливими освітніми потребами; забезпечувати сприятливі умови для розвитку кожного учня залежно

від його індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів. Реалізація вказаних вимог Профстандарту має узгоджуватися з нормативною базою вищої педагогічної освіти. Проте, як виявив проведений аналіз освітньо-професійних програм спеціальності 014 Середня освіта першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти вітчизняних ЗВО, підготовка майбутніх учителів іноземної мови до навчання учнів з особливими освітніми потребами, як правило, не забезпечена відповідними освітніми компонентами. Унаслідок цього випускники педагогічних ЗВО, які працюють в інклюзивних класах, стикаються з труднощами, оскільки не готові забезпечити адаптацію навчального процесу до особливих освітніх потреб учнів, зокрема з інвалідністю.

Інклюзивне навчання іноземної мови висуває певні вимоги та завдання, досвід вирішення яких у педагогічній спільноті є недостатнім. Педагоги виявляються невідповідними в ситуаціях навчання учнів з інвалідністю зважаючи на те, що додаткові труднощі можуть виникати у розвитку всіх компонентів іншомовної комунікативної компетентності (фонологічної, усномовленнєвої, писемномовленнєвої, в читанні, аудіюванні тощо). Значний соціалізаційний потенціал вивчення іноземної мови, важливість освоєння якої зростає на старшому етапі ЗЗСО, зумовлює необхідність підготовки старшокласників з особливими освітніми потребами до взаємодії з носіями іноземної мови в повсякденному та професійному контекстах і засвідчує доцільність організації спеціальної підготовки майбутніх учителів іноземної мови до практикоорієнтованого навчання зазначеної групи школярів.

Системне вивчення комплексу наукових джерел дало змогу окреслити значущі для розв'язання досліджуваної проблеми наукові розвідки, присвячені: *методологічним засадам* підготовки майбутніх учителів іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами, серед яких: *теоретичні філософські основи* (В. П. Андрущенко, О. М. Губар, Л. В. Губернський, Г. А. Заїченко, І. І. Кальний, В. Г. Кремінь,

В. М. Сагатовський, С. П. Щерба, Ю. П. Тарелкін, В. О. Цикін, С. В. Пролєєв), *філософські основи професійної освіти педагогів* (О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька, О. А. Дубасенюк, Т. А. Жижко, М. Колотило, З. Н. Курлянд, Л. Оршанський, В. В. Прошкін, А. В. Семенова, Т. В. Семенюк, Р. І. Хмелюк), *культурологічні та соціологічні аспекти* (В. О. Азін, Л. Ю. Байда, Н. Госс, П. М. Ждан, А. Флетчер, І. Б. Іванова, Н. Сокур, Т. Шульгіна, G. H. Hofstede, M. Minkov, W. P. Wolfensberger), *підходи до вивчення проблеми, виокремлені на загальнонауковому теоретико-методологічному рівні* (А. Г. Беліченко, П. Бергер, М. Вартофський, В. Г. Воронкова, В. М. Горбатов, О. Діордіященко, А. Н. Захаров, В. Г. Кремень, А. Б. Лисицин, Т. Лукман, В. В. Насонова, М. А. Никитина, О. М. Попов, Л. Султанова), *психолого-педагогічні методологічні аспекти* (В. П. Андрущенко, О. А. Біда, Л. Горбунова, Н. В. Кічук, В. В. Лях, О. Є. Мисечко, І. Ф. Надольний, О. М. Соболю, С. І. Тихолаз, О. Г. Ярошенко); *теоретичним засадам підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами, а саме: психологічним* (А. М. Зотова, Л. В. Калмикова, Р. І. Кудбіддінова, О. І. Купреєва, Ю. Л. Трофімов), *дидактичним* (С. П. Бондар, Л. Овсієнко, П. І. Сікорський, О. М. Таранченко, Ю. М. Найда, В. М. Чайка, С. Л. Яценко, В. С. Gartin, С. А. Tomlinson), *методичним* (І. М. Буслаєва, Т. І. Морозова, С. Ю. Ніколаєва, О. Б. Бігич, Н. О. Бражнік, С. В. Гапонова, Т. А. Нєкрасова, J. C. Richrds, S. Savignon, M. S. Berns); *її концептуальним основам* (О. І. Безлюдний, І. І. Демченко, О. С. Казачінер, О. М. Кас'яненко, І. А. Малишевська, О. В. Мартинчук, С. П. Міронова, С. Пенькова, М. Чайковський, З. М. Шевців), а також *її організаційно-методичним особливостям* (Л. Бакало, Л. В. Козак, С. С. Кробинець, Е. С. Полат, І. С. Присяжнюк, Г. К. Селевко, Т. І. Туркот, Р. Armstrong, N. Roberts). Водночас, проведений аналіз не виявив системних наукових

досліджень проблематики підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до навчання учнів (зокрема, старшокласників) з особливими освітніми потребами.

Осмислення сучасного стану вивчення проблеми дослідження дозволяє виокремити наступні *суперечності*:

- між вимогами Професійного стандарту професії «Вчитель закладу загальної середньої освіти» щодо розвитку інклюзивної компетентності та станом підготовки майбутніх учителів іноземної мови на першому (бакалаврському) та другому (магістерському) рівнях;

- між вимогами задекларованих міжнародних і вітчизняних правових та освітньо-нормативних документів, що гарантують право всіх категорій населення на гідну освіту, та відсутністю відповідних освітніх компонент підготовки майбутніх педагогів;

- між недостатньою толерантністю українського суспільства до осіб з особливими освітніми потребами та відсутністю у педагогічних працівників необхідних ціннісних орієнтацій та особистісних рис;

- між доцільністю підготовки вчителя іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами та недостатньою розробленістю концептуальних та технологічних засад досліджуваного процесу.

Актуальність проблеми, її суспільна значущість, необхідність вирішення окреслених суперечностей зумовили вибір теми дослідження: **«Теоретичні та методичні засади підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до реалізації практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами»**

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційну роботу виконано в межах комплексної наукової теми кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Житомирського державного університету імені Івана Франка «Формування

професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах європейської інтеграції» (№ ДР 110U002110). Тему дисертації затверджено вченою радою Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол № 11 від 24.06.2016 р.).

**Мета дослідження** полягає у здійсненні наукового обґрунтування теоретичних і методичних засад підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до реалізації практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами та експериментальній перевірці ефективності їх впливу на формування відповідної інклюзивної компетентності.

Реалізація мети дослідження передбачає розв'язання таких **завдань**:

1. Обґрунтувати та систематизувати методологічні засади підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами, а також зарубіжний досвід у визначеному напрямі.

2. Проаналізувати термінологічний апарат дослідження та визначити теоретичні основи підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами.

3. Схарактеризувати психоло-педагогічні характеристики старшокласників з особливими освітніми потребами, значущі для навчання іноземної мови.

4. Обґрунтувати концепцію дослідження та розробити модель підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами.

5. Визначити змістові та структурно-функціональні характеристики інклюзивної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови, а також критерії оцінювання, показники та рівні її сформованості.



6. Розробити технологію підготовки майбутніх учителів іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами, результатом якої є сформована інклюзивна компетентність.

7. Експериментально перевірити ефективність розробленої моделі підготовки шляхом упровадження відповідної технології; проаналізувати та інтерпретувати результати її апробації.

**Об'єкт дослідження:** професійна підготовка майбутніх учителів іноземної мови.

**Предмет дослідження:** теоретичні та методичні основи, концепція, модель підготовки майбутніх учителів іноземної мови до реалізації практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами.

**Концепція дослідження.** Запровадження інклюзивного навчання у вітчизняних закладах загальної середньої освіти зумовлює необхідність спеціальної підготовки вчителів-предметників. Результатом такої підготовки в контексті дослідження визначено формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови, а основним критерієм її сформованості – діяльнісний (тобто здатність ефективно виконувати завдання та вирішувати педагогічні проблеми, що виникають у навчанні всіх категорій учнів). Її необхідність зумовлена низкою визначених протиріч, а створення відповідної авторської моделі підготовки майбутніх учителів іноземної мови до практикоорієнтованого навчання учнів з особливими потребами підтверджується результатами дослідження рівня інклюзивної компетентності, стихійно сформованої у практикуючих учителів іноземної мови, що виявився недостатнім. Ключові положення концепції ґрунтуються на реалізації взаємозумовлених концептів (методологічного, теоретичного та технологічного).

**Методологічний концепт** розкриває взаємозв'язок наукових положень філософського, загальнонаукового, конкретнонаукового та технологічного

рівнів та включає: фундаментальні філософські, культурологічні, соціологічні та психолого-педагогічні ідеї, що слугували концептуальною основою для вирішення проблеми підготовки майбутніх учителів іноземної мови до реалізації практикоорієнтованого навчання учнів з особливими освітніми потребами. Методологічний концепт дослідження ґрунтується на принципах: діалектики та теорії філософії, положеннях нового гуманізму, задекларованих ЮНЕСКО, культурних вимірів Г. Хофстеде, моделей інвалідності, соціального конструктивізму, діяльності та окремих положеннях неопрагматизму; а також на структурно-функціональному, культурологічному, аксіологічному, особистісно-діяльнісному, проектному, компетентнісному та контекстному підходах.

**Теоретичний концепт** дослідження містить систему наукових положень і понятійний апарат, що характеризує зміст підготовки майбутніх учителів іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами. Концепт включає систематизацію заходів і рівнів реалізації практичної спрямованості освітнього процесу; характеризує фактори, що сприяють або перешкоджають ефективному навчанню, та шляхи мінімізації впливу останніх. Він визначає теоретичні передумови (психологічні, дидактичні та методичні) підготовки вчителів іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами, її модель, структуру інклюзивної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови; критерії оцінювання, показники та рівні її сформованості. Запропоновано програму експериментального дослідження; аналіз, синтез, узагальнення та інтерпретацію його результатів.

**Технологічний концепт** передбачає розроблення й експериментальну перевірку ефективності моделі шляхом упровадження технології підготовки майбутніх учителів іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами у складі визначених етапів, форм, методів, засобів і режимів навчання; модель практикоорієнтованого

навчання іноземної мови старшокласників з особливими освітніми потребами в процесі пробного навчання; а також розробку та запровадження діагностичних у ході здійснення наукового пошуку.

В основу дослідження покладено **загальну гіпотезу**, за якою рівень сформованості визначеної інклюзивної компетентності майбутніх учителів іноземної мови зростатиме в результаті запровадження авторської концепції, моделі та технології відповідної підготовки. Загальна гіпотеза уточнюється **в часткових** припущеннях, за якими підготовка майбутніх учителів іноземної мови до реалізації практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами буде успішною за умов:

забезпечення розвитку у студентів гуманістичних ціннісних орієнтацій та значущих особистісних рис, знань, умінь, навичок, стратегій викладання і початкового досвіду, виокремлених у структурі інклюзивної компетентності;

запровадження авторської технології; залучення додаткових методів (симуляційного, рольових ігор, проектного, кейс-методу, сократівського та ін.) до складу технології «Інтерактивна майстерня», а також форм навчання («Дискусійні» та «Перехідні групи», «Мозаїчне навчання», індивідуальна самостійна робота студентів під керівництвом викладача) у змішаному та віртуальному режимах; залучення веб-квестів планувального типу до освітнього процесу за умови його проведення у віртуальному режимі.

**Методи дослідження.** Для вирішення поставлених завдань і перевірки гіпотези використано комплекс методів:

*теоретичних:* пошуково-бібліографічний – для аналізу та систематизації джерельної бази (філософської, психологічної, соціально-педагогічної, культурологічної; методичної, освітньо-нормативних документів, фахової періодики); системний аналіз – для уточнення сутності педагогічних явищ відповідно до предмета дослідження; аналіз стану розробленості проблеми, вивчення науково-методичної літератури, словників, енциклопедій, Інтернет-

ресурсів, авторефератів, дисертацій, досвіду практиків і провідних учених; контент-аналіз поняття «практикоорієнтоване навчання» в наукових джерелах з проблем середньої та вищої освіти; абстрагування і моделювання – для конструювання низки моделей у межах дослідження; індукції, дедукції та систематизації – з метою формулювання висновків;

*емпіричних:* моніторинг – для визначення стану розробленості досліджуваної проблеми на всіх етапах експериментальної роботи; психолого-педагогічне діагностування (усне та письмове опитування, зокрема із застосуванням авторських анкет) – для виявлення стану навчання іноземної мови старшокласників з особливими освітніми потребами, рівня сформованості інклюзивної компетентності вчителів англійської мови, стану сформованості інклюзивної компетентності студентів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти); педагогічний експеримент – для апробації ефективності практикоорієнтованої моделі навчання іноземної мови старшокласників з інвалідністю, доведення ефективності обраних форм, методів, режимів і засобів підготовки майбутніх учителів іноземної мови; ранжування, визначення середнього значення, перевірки ефективності авторської моделі підготовки за показниками ефективності навчання В. Беспалька та приросту результатів навчання суб'єктів учіння А. Киверялга; методика порівняння частотних розподілів даних (рівнів сформованості інклюзивної компетентності у практикоорієнтованому навчанні старшокласників з особливими освітніми потребами) за критерієм Пірсона ( $\chi^2$  критерієм), а також t-критерієм Стьюдента); візуалізація результатів за допомогою їх графічного подання тощо; інтерпретації рівнів сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів іноземної мови.

**Організація та основні етапи дослідження.** Науково-педагогічне дослідження здійснювалося впродовж 2016 – 2021 років і передбачало чотири етапи наукового пошуку.

*На першому етапі* (2014 – 2015 рр.) – проведено аналіз сучасного стану дослідження зазначеної проблеми в науковій літературі та освітньо-нормативних документах, встановлено актуальність та наявні суперечності окресленої проблеми; сформульовано, мету та завдання, об'єкт, предмет дослідження; уточнено його термінологічний апарат; розроблено програму наукового пошуку та визначено методи та діагностичний інструментарій констатувального етапу експерименту.

*На другому* (2017 – 2018 рр.) – розроблено методологічні засади підготовки майбутніх учителів іноземної мови у визначеному напрямі; її концепцію та модель, а також структуру інклюзивної компетентності, що є результатом зазначеної підготовки; критерії оцінювання, показники та рівні її сформованості; технологію підготовки майбутніх учителів іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами; навчально-методичне забезпечення та навчально-інструктивні матеріали для проведення формувального етапу експерименту.

*На третьому етапі* (2018 – 2020 рр.) – організовано та проаналізовано результати пробного навчання студентів, а також констатувального етапу експерименту; проведено та проаналізовано результати формувального етапу експерименту серед студентів IV курсу першого (бакалаврського) та I-II курсів другого (магістерського) рівнів вищої освіти.

*На четвертому етапі* (2020 – 2021 рр.) – здійснено систематизацію та узагальнення результатів експериментальної роботи, проведено математично-статистичний аналіз, доведено ефективність моделі підготовки майбутніх учителів іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами, сформульовано висновки, оформлено текст дисертаційного рукопису.

**Експериментальна база дослідження.** Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі Національного педагогічного університету імені

М. П. Драгоманова, Рівненського державного гуманітарного університету, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Житомирського державного університету імені Івана Франка, Комунального закладу «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради. На різних етапах експериментальної роботи взяли участь 838 здобувачів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти, 26 директорів і 356 учителів англійської мови ЗЗСО, 16 викладачів ЗВО у ролі експертів, 16 – старшокласників з особливими освітніми потребами та 51 – представник батьків / опікунів дітей з інвалідністю.

**Наукова новизна та теоретичне значення одержаних результатів** полягає у тому, що

*вперше:* розроблено та обґрунтовано методологічні та концептуальні засади, теоретичні основи, модель підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами; структуру його інклюзивної компетентності; виокремлено критерії оцінювання, рівні та показники її сформованості; запропоновано визначення понять «практикоорієнтоване навчання іноземної мови», «підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами» та «Інтерактивна майстерня»; запропоновано класифікацію особливих освітніх потреб старшокласників з дитячим церебральним паралічем у навчанні іноземної мови у співвідношенні з доцільними адаптаційними та модифікаційними заходами, укладено рівневу та типологічну класифікації заходів реалізації практикоорієнтованого навчання іноземної мови старшокласників з особливими освітніми потребами та запропоновано його модель;

*удосконалено* змістове наповнення навчальних дисциплін психолого-педагогічного та методичного циклів; уточнено: поняття «інвалідність», «дитина з інвалідністю», «особливі освітні потреби дітей різних категорій»,

«практикоорієнтоване навчання»; співвідношення понять «інклюзія» та «інтеграція»;

*подальшого розвитку* набули уявлення про теорію і методику професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови; теоретичні основи підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до навчання старшокласників з особливими потребами.

**Практичне значення одержаних результатів** полягає в упровадженні розробленої концепції та технології підготовки майбутніх учителів іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами, розробленні відповідного навчально-методичного забезпечення для студентів IV курсу першого (бакалаврського) рівня та II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти, а також засобів її реалізації, зокрема: силабусу та навчальної програми вибіркової освітньої компоненти «Іншомовна освіта дітей з особливими потребами» для підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти, навчального посібника «Іншомовна освіта дітей з особливими потребами», комплексу додаткових навчально-інструктивних матеріалів до проведення практичних занять і засобів контролю (кейсів, електронних тестів та добірок інших медіаматеріалів, розміщених у класах віртуального навчального середовища Edmodo); навчально-інструктивних матеріалів до проведення практичних занять і засобів контролю за модулем «Урахування особливих освітніх потреб» дисципліни «Методика навчання основної іноземної мови», розміщених у віртуальному навчальному середовищі Edmodo, а також додаткових навчальних матеріалів: веб-квестів на веб-платформі Zunal; вправ і тестів на веб-платформі LearningApps.

Основні положення та висновки дослідження можуть бути використані у процесі підготовки майбутніх учителів іноземної мови, а також у системі післядипломної педагогічної освіти.

**Результати дослідження** впроваджено в освітній процес Житомирського державного університету імені Івана Франка (довідка № 1 / 254 від 10. 02. 2021 р.), Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка № 01-567 від 08. 10. 2020 р.), Рівненського державного гуманітарного університету (довідка № 01-12 / 13 від 11. 02. 2020 р.), Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (довідка № 550 / 01 від 21. 02. 2020 р.) та Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (довідка № 81 від 04. 12. 2020 р.).

**Апробація результатів дисертації.** Теоретичні положення й основні результати дослідження були оприлюднені на науково-практичних конференціях різного рівня, а саме: *міжнародних* – «Фундаментальні та прикладні дослідження в сучасній науці» (Харків, 2017, заочна), «Формування професійної майстерності майбутніх фахівців в умовах освітньо-виховного середовища вищого навчального закладу» (Житомир, 2016, очна), «Професійна підготовка фахівців в умовах неперервної освіти: креативний підхід» (Житомир, 2017, очна), «Викладання іноземних мов в Україні та за її межами: досвід і виклики» (Івано-Франківськ, 2019, очна), «Інтеграція освіти, науки та бізнесу в сучасному середовищі: літні диспути» (Дніпро, 2019, заочна), «Сучасні педагогіка та психологія: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень» (Київ, 2019, заочна); «Scientific achievements of modern society» (Ліверпуль, 2019, заочна), «Теорія і технологія іншомовної освіти» (Київ, 2020, заочна); *всеукраїнських* – «Актуальні проблеми сучасної лінгвістики та методики викладання мови і літератури» (Житомир, 2016, заочна), «Актуальні проблеми сучасної лінгвістики та методики викладання мови і літератури» (Житомир, 2017, заочна), «Актуальні проблеми сучасної лінгвістики та методики викладання мови і літератури» (Житомир, 2018, заочна), «Микола Дмитрович Ярмаченко і сучасна інклюзивна освіта» (до 90-річчя від дня народження вченого) (Хмельницький, 2018, заочна), «Освіта XXI століття: проблеми



гуманізації, гуманітаризації та патріотизму в контексті євроінтеграційних процесів» (Житомир, 2018, заочна), «Інклюзія в умовах професійної (професійно-технічної) освіти» (Житомир, 2019, очна); *регіональних науково-практичних семінарах*: «Інклюзивна освіта: технологія організації освітнього процесу учнів з особливими освітніми потребами» (Житомир, 2019, очна); науково-методологічних семінарах кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами (2015-2020).

**Публікації.** Основні теоретичні положення і висновки дослідження представлено у 36 публікаціях (34 одноосібних), з яких відображають основні результати дослідження – 1 монографія, 1 навчальний посібник, 20 статей у провідних фахових виданнях (із них 1 – у співавторстві, 1 – у виданні, внесеному до наукометричної бази даних Web of Science, 1 – у зарубіжному фаховому періодичному виданні); 11 наукових праць апробаційного характеру та 3 наукових праці (1 – у співавторстві), що додатково висвітлюють результати дослідження.

**Особистий внесок здобувача** у працях: «The conceptual idea of would-be English teachers' preparation to practice-oriented instruction of learners with disability» (2019), опублікованій у співавторстві з О. С. Заблоцькою, полягає у представленні результатів контент-аналізу поняття «практикоорієнтоване навчання» та визначенні концептуальної ідеї підготовки майбутніх учителів до практикоорієнтованого навчання учнів з особливими освітніми потребами (загальним обсягом 0,5 д.а.); у «Методичних рекомендаціях щодо проведення виробничої практики в літніх мовних таборах» (2020), виданих у співавторстві з Н. В. Горобченко, авторськими є підбір та укладання матеріалів передмови, другого розділу, а також матеріалів щодо висвітлення особливостей навчання англійської мови (загальним обсягом 3,52 д.а.).

Положення і результати **кандидатської дисертації** на тему «Підготовка майбутнього вчителя до формування в учнів іншомовної стратегічної

компетенції» (13. 00. 04 – теорія та методика професійної освіти, Житомирський університет імені Івана Франка, 2009 р.) у тексті цього дослідження не використовувалися.

**Структура та обсяг дисертації.** Робота складається із вступу, п'яти розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел (520 найменувань, іноземною мовою – 140), 18 додатків на 152 сторінках, анотації на 14 сторінках. Загальний обсяг дисертації складає 647 сторінок, обсяг основного тексту – 421 сторінка. Дисертація містить 28 таблиць, 27 рисунків і 21 формулу в основному тексті, а також 20 таблиць і 16 рисунків у додатках.

# РОЗДІЛ 1

## МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

### 1.1. Філософсько-культурологічний аспект досліджуваної проблеми

Основною передумовою підготовки майбутнього вчителя ІМ до реалізації практикоорієнтованого навчання учнів з особливими освітніми потребами є визначення її теоретико-методологічних основ із метою розробки науково обґрунтованої педагогічної системи, в межах якої можуть вирішуватись суперечності, названі у вступі. Як було з'ясовано в ході аналізу науково-педагогічної літератури, поняття "методологія" інтерпретується науковцями в ширшому та вузкому значеннях у залежності від контексту. В *ширшому* значенні термін "методологія" (від гр. *methodos* – спосіб, метод і *logos* – наука) тлумачиться в довідкових філософських джерелах як:

- вчення про способи організації та побудови теоретичної та практичної діяльності людини. Перед нею постає задача *з'ясування, конструювання та перетворення схем діяльності*, інтегрованих у повсякденний досвід людських індивідів (пер. з рос. Н.С. Щерба) <sup>1; 2</sup>;
- *філософське вчення про методи пізнання та перетворення дійсності*; застосування принципів світогляду до процесу пізнання, до духовної творчості взагалі та до практики (пер. з рос. Н.С. Щерба) <sup>3</sup>;

---

<sup>1</sup> Грицанов, А. А., 2002. Методология. В: *История философии: Энциклопедия*. Минск: Интерпрессервис; Книжный Дом. с. 627-628.

<sup>2</sup> Там само, с. 634.

<sup>3</sup> Константинов Ф. В., гл. ред., 1964. Методология. В: *Философская энциклопедия*. Москва: "Советская энциклопедия", с. 420.

- *вчення про методи наукового пізнання і перетворення світу; сукупність прийомів дослідження, що використовуються в будь-якій науці (пер. з рос. Н.С. Щерба) <sup>4</sup>.*

Наведені визначення вказують на *двоспрямовану природу* методології: з одного боку, це вчення про методи / способи наукового пізнання дійсності / світу / схем людської діяльності, а з іншого – вона вивчає методи / способи *перетворення* дійсності / світу – наприклад, у ході організації та побудови теоретичної і практичної діяльності, конструювання та перетворення її схем, духовної творчості та практики. Це пояснює 2 основні **функції**, які, на думку П. А. Огурцова та Е. Г. Юдіна, може виконувати методологія: нормативну та дискриптивну. В *нормативному* методологічному *аналізі* переважають конструктивні задачі, пов'язані з розробкою позитивних рекомендацій і правил здійснення наукової діяльності (перетворення дійсності). *Дескриптивний аналіз* має справу з ретроспективним описом уже здійснених процесів наукового пізнання<sup>5</sup> (її пізнання) (пер. з рос. Н. С. Щерба). В нашому дослідженні методологія вивчається з метою її подальшого "нормативного" використання.

У своєму *вужчому* значенні, поняття "методологія" роз'яснюється в енциклопедичних філософських словниках як:

- *сукупність фундаментальних, насамперед світоглядних, принципів і наукових положень в їх застосуванні до вирішення складних теоретичних і практичних завдань<sup>6</sup> / система принципів і способів організації та побудови теоретичної і практичної діяльності, а також учення про цю систему<sup>7</sup>;*

<sup>4</sup> Розенталь, М. М., Юдин, Э. Г., ред., 1963. Методология. В: *Философский словарь*. Москва: Издательство политической литературы, с. 268.

<sup>5</sup> Огурцов, П. А., Юдин, Э. Г., сост., 1978. *Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки*. Москва: Наука, с. 38-39.

<sup>6</sup> Спиркин, А. Г., Юдин и Э. Г., Ярошевский М. Г., 1983. Методология. В: *Философский энциклопедический словарь*. МОСКВА: Советская энциклопедия, с. 365.

<sup>7</sup> Ильичев, Л. Ф., Федосеев, П. Н., Ковалев, С. М., Панов, В. Г., гл. ред., 1983. Методология. В: *Философский энциклопедический словарь*. Москва: Сов. Энциклопедия, с. 365.

- сукупність усіх вживаних у науці методів, а отже, її завдання зводяться до тих, що вирішуються за допомогою цих методів<sup>8</sup> / принципи прийомів дослідження, що використовуються в тій чи іншій галузі науки<sup>9</sup>;
- вчення про методи<sup>10</sup>, особливий напрям теоретичних досліджень, пов'язаний із *самопізнанням науки*, покликаний з'ясувати природу і зміст наукових методів, забезпечити підвищення їх ефективності (пер. з рос. Н. С. Щерба)<sup>11</sup>.

Як можна помітити, наведені визначення обмежують область функціонування методології до вирішення проблем / завдань дисциплінарного чи міждисциплінарного характеру. Водночас, на думку Ю. В. Тарелкіна та В. О. Цикіна, поняття "методологія" не може тлумачитись як сукупність вживаних у ній методів. У цьому значенні доречніше використовувати поняття "сума методів" чи "система методів". Методологія ж є сукупністю загальних і світоглядних принципів<sup>12</sup>, із яких світоглядними будуть філософські, а загальними – ті науки, що належать до ширших розділів галузі знань, ніж ті проблеми, до вирішення яких вони застосовуються<sup>13</sup>. Тобто вони можуть бути спеціальними відносно філософії, але методологічними відносно інших, вужчих за об'єктом дослідження<sup>14</sup>.

У дослідженні Ю. В. Тарелкіна та В. О. Цикіна також наведено ширше та вужче тлумачення поняття "методологія", що відрізняється від запропонованого вище. Запропоноване авторами *широке значення* включає в себе і ширше, і вужче

<sup>8</sup> Спиркин, А. Г., Юдин, Э.Г., Ярошевский и М. Г., 1983. Методология. В: *Философский энциклопедический словарь*. МОСКВА: Советская энциклопедия, с. 365.

<sup>9</sup> Введенский, Б. А., гл. ред., 1964. Методология. В: *Энциклопедический словарь*. Т. 2. Москва: Издательство "Советская энциклопедия", с. 34.

<sup>10</sup> Там само.

<sup>11</sup> Спиркин, А. Г., Юдин, Э.Г. и Ярошевский, М. Г., 1983. Методология. В: *Философский энциклопедический словарь*. МОСКВА: Советская энциклопедия, с. 365.

<sup>12</sup> Тарелкін, Ю. П. и Цикін, В. О., 2010. *Методологія наукових досліджень: навч. посіб.* Суми: Видавництво СумДПУ ім. А. С. Макаренка, с. 6.

<sup>13</sup> Константинов, Ф. В., гл. ред., 1964. Методология. В: *Философская энциклопедия*. Москва: "Советская энциклопедия", с. 421.

<sup>14</sup> Тарелкін, Ю. П. и Цикін, В. О., 2010. *Методологія наукових досліджень: навч. посіб.* Суми: Видавництво СумДПУ ім. А. С. Макаренка, с. 7.

значення, описані нами вище. Методологія в ньому є, з одного боку, "сукупністю найбільш загальних, насамперед світоглядних, принципів в їх застосуванні до вирішення складних теоретичних і практичних завдань" (вужче значення), а з іншого – розуміється як "вчення про метод, що обґрунтовує вихідні принципи і способи їх конкретного вживання в пізнавальній і практичній діяльності" (ширше значення)<sup>15</sup>.

У найбільш специфічному значенні поняття "методологія" інтерпретується авторами як особливий напрям логіко-гносеологічних досліджень, пов'язаних із самопізнанням науки, як вчення про методи<sup>16</sup>.

Підсумовуючи сказане, ми можемо зробити *висновок*, що поняття "методологія" може використовуватись у широкому (як вчення про способи пізнання та перетворення світу), вужчому (як сукупність світоглядних і загальних принципів і наукових положень в їх застосуванні до вирішення складних теоретичних і практичних завдань) і найвужчому значеннях (тобто як особливий напрям теоретичних досліджень, пов'язаний із самопізнанням науки). У нашому дослідженні поняття "методологія" використовується у *другому* значенні.

Подальше дослідження наукових джерел дозволило нам виокремити **функції методології в організації дослідницької діяльності науковця**. З цієї позиції вона розглядається як така, що покликана:

- охарактеризувати категоріальний апарат наукового дослідження<sup>17</sup>, що дозволяє отримати максимально об'єктивну, точну, систематизовану інформацію про процеси та явища<sup>18; 19</sup>;

<sup>15</sup>Тарелкін, Ю. П. и Цикін, В. О., 2010. *Методологія наукових досліджень: навч. посіб.* Суми: Видавництво СумДПУ ім. А. С. Макаренка, с. 6.

<sup>16</sup> Там само, с. 6.

<sup>17</sup> Мальська, М. П., Бордун, О. Ю., 2010. *Планування туристичної діяльності: підручник*. Київ: Знання.

<sup>18</sup> Цехмістрова, Г. С., 2003. *Основи наукових досліджень: Навчальний посібник*. Київ: Видавничий Дім "Слово".

<sup>19</sup> Марцин, В.С., Міценко, Н.Г., Даниленко, О.А. та ін., 2002. *Основи наукових досліджень*. Навчальний посібник. Львів: Ромус-Поліграф.

- визначити вихідні позиції дослідника в процесі вирішення задачі, забезпечити правильний підхід до явищ, спрямовувати теоретичну і практичну діяльність в цілому<sup>20; 21; 22; 23</sup>;
- обрати способи здобуття наукових знань і забезпечити всебічність їх отримання у контексті проблеми, що вивчається<sup>24</sup>;
- забезпечити уточнення, збагачення, систематизацію термінів і понять, що вводяться в науку<sup>25</sup>, засобами логіко-аналітичного інструментарію наукового пізнання<sup>26</sup>.

Оскільки не лише філософія виконує функції методології, остання розглядається науковцями як певна система, ієрархія, до складу якої входять також загальна та спеціальна методологія<sup>27</sup>. Проте, на думку Ю. В. Тарелкіна та В. О. Цикіна, лише філософія може бути співвіднесена з поняттям "методологія", інші науки можуть лише виконувати методологічні функції по відношенню до більш вузьких галузей знань<sup>28</sup>. Однак за Г. С. Цехмістровою, саме методологія розподіляється на 3 види: філософську, загальнонаукову та конкретнонаукову.

1. *Філософська (фундаментальна) методологія* тлумачиться науковцем як система діалектичних методів, які є найзагальнішими і діють на всьому полі наукового пізнання, конкретизуючись і через загальнонаукову, і через часткову методологію. При цьому діалектична матеріалістична логіка вважається автором єдиною науковою методологічною основою для теоретичних дисциплін, які самі виступають як методологія по відношенню до часткових наукових дисциплін у

<sup>20</sup> Спиркин, А. Г., Юдин, Э.Г., Ярошевский, М. Г., 1983. Методология. В: *Философский энциклопедический словарь*. МОСКВА: Советская энциклопедия, с. 365.

<sup>21</sup> Мальська, М. П., Бордун, О. Ю., 2010. *Планування туристичної діяльності: підручник*. Київ: Знання.

<sup>22</sup> Цехмістрова, Г. С., 2003. *Основи наукових досліджень: навч. посіб.* Київ: Видавничий Дім "Слово".

<sup>23</sup> Кармин, А. С., Бернацкий, Г. Г., 2007. *Философия. Учебник для ВУЗов*. 2-е издание. СПб.: Питер.

<sup>24</sup> Цехмістрова, Г. С., 2003. *Основи наукових досліджень: навч. посіб.* Київ: Видавничий Дім "Слово"

<sup>25</sup> Там само.

<sup>26</sup> Там само.

<sup>27</sup> Тарелкін, Ю. П., Цикін, В. О., 2010. *Методологія наукових досліджень: навч. посіб.* Суми: Видавництво СумДПУ ім. А. С. Макаренка, с. 7.

<sup>28</sup> Там само.

складі певної конкретної науки<sup>29</sup>. Для уточнення співвідношення діалектики та філософської наукової методології нами було проаналізовано низку визначень першої. Їх можна умовно розподілити на ті, що стосуються її:

- *сутності*: це "найбільш всебічне та глибоке учіння про розвиток"<sup>30</sup>; "наука про найбільш загальні закони розвитку природи, суспільства і мислення"<sup>31; 32</sup>; таке розуміння світу і такий спосіб мислення, при якому різні явища розглядаються в різноманітності їхніх зв'язків, взаємодії протилежних сил, тенденцій, у процесах зміни, розвитку (пер. з рос. Н. С. Щерба)<sup>33</sup>;
- *функції*: це "філософська теорія і метод пізнання та перетворення предметів, явищ, дійсності у їх суперечливому саморусі"<sup>34</sup>;
- *структури*: це "сукупність суб'єктивно усвідомлених, об'єктивно зумовлених і практично виправданих прийомів і навичок пізнавальної і суспільно-перетворювальної діяльності людини<sup>35</sup>; (вчення, що) "поділяється на структурні складові елементи різних гносеологічних і світоглядних функцій, значень, рівнів і рангів, тобто на *принципи, закони і категорії*"<sup>36</sup>, серед яких перші становлять її фундамент, а отже й основу філософської методології<sup>37</sup>.

Водночас, не лише діалектичні принципи складають основу філософської методології, але й весь масив теорії філософії, що дозволяє науковцю визначити вихідну, світоглядну позицію дослідження, уточнити його напрям і категоріальний апарат.

<sup>29</sup> Цехмістрова, Г. С., 2003. *Основи наукових досліджень*: навч. посіб. Київ: Видавничий Дім "Слово"

<sup>30</sup> Пономарев, Б. И., 1958. *Политический словарь*, Москва: Государственное издательство политической литературы, с. 140.

<sup>31</sup> Кондаков, Н. И., 1971. *Логический словарь*, Москва: Наука, с. 124

<sup>32</sup> Розенталь, М. М., Юдин, Э. Г., ред., 1963. *Философский словарь*. Москва: Издательство политической литературы, с. 124.

<sup>33</sup> Фролов, И. Т., Араб-Оглы, Э. А., Арефьева Г. С., 1989. *Введение в философию*: учебник для вузов. Ч. 2. Москва: Политиздат, с. 106.

<sup>34</sup> Кондаков, Н. И., 1971. *Логический словарь*, Москва: Наука, с. 124

<sup>35</sup> Заїченко, Г. А., Сагатовський, В. М., Кальний, І. І. та ін., 1995. *Філософія: підручник*. Київ: Вища школа, с. 206.

<sup>36</sup> Там само, с. 207.

<sup>37</sup> Там само.



2. *Загальнонаукова методологія* бере свій початок із філософської методології. Так, наприклад, загальнонауковий системний підхід є спеціальним проявом діалектичного принципу загального зв'язку, принцип історизму походить із діалектичного принципу загального розвитку<sup>38</sup>, а діяльнісний підхід є похідним від теорії діяльності<sup>39</sup>. Як вважають П. А. Огурцов та Е. Г. Юдін, методологія загальнонаукового рівня включає: *загальнонаукові концепції*, що виконують методологічні функції і впливають одночасно на всі чи на деяку сукупність фундаментальних наук, а також *формальні розробки та теорії*, пов'язані з вирішенням широкого кола методологічних задач<sup>40</sup>.

3. *Конкретнонаукова* (часткова, конкретно-наукова, спеціальна) *методологія* становить сукупність специфічних методів, принципів і процедур конкретної науки, які є базою для вирішення дослідницької проблеми. До таких у педагогічних науках належать, на думку Г. С. Цехмістрової, такі методи наукового дослідження, як: спостереження, анкетування, педагогічний експеримент<sup>41</sup> тощо.

4. *Технологічна методологія* є четвертим рівнем, який було виявлено у працях П. А. Огурцова, Е. Г. Юдіна<sup>42</sup>, І. В. Зайченка<sup>43</sup> та А. М. Андрєєва<sup>44</sup>. Вона реалізується набором вузькоспеціальних процедур, які забезпечують одержання однорідного та достовірного емпіричного матеріалу та його первинну обробку.

Розглянемо детальніше реалізацію вказаних методологічних рівнів у контексті нашого дослідження. Зважаючи на проведений і описаний вище аналіз наукової літератури, методологічні основи підготовки майбутнього вчителя ІМ

<sup>38</sup> Губар, О. М., 2007. *Філософія: інтерактивний курс лекцій*: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, с. 243.

<sup>39</sup> Скрипченко, О. В., Долинська, Л. В., Огороднійчук, З. В., Лисянська, Т. М., Зелінська, Т. М. та ін., 2012. *Загальна психологія*: підручник для студ. вищ. навч. закл. Київ: Вид-во: "Каравела".

<sup>40</sup> Огурцов, П. А., Юдин, Э. Г., сост., 1978. *Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки*. Москва: Наука, с. 41.

<sup>41</sup> Цехмістрова, Г. С., 2003. *Основи наукових досліджень*: навч. посіб.. Київ: Видавничий Дім "Слово"

<sup>42</sup> Огурцов, П. А., Юдин, Э. Г., сост., 1978. *Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки*. Москва: Наука, с. 43.

<sup>43</sup> Зайченко, І. В., 2016. *Педагогіка*: підручник. 3-тє видання, пер. і допов. Київ: Вид-во: Ліра-К, с. 25.

<sup>44</sup> Андрєєв, А. М., 2019. *Теоретико-методичні засади підготовки майбутнього вчителя фізики до організації інноваційної діяльності учнів у навчальному процесі*. Доктор наук. Запорізький національний університет.

до реалізації практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами включали 4 рівні: філософський, загальнонауковий, конкретнонауковий і технологічний (див. рис. 1.1). Теорії, підходи, принципи та інші положення на малюнку мають таке розташування, по-перше, оскільки вони співвідносяться з відповідними рівнями методології по горизонталі, а по-друге, оскільки є найбільш співвідносними з тим чи іншим принципом діалектики по вертикалі. Між цими положеннями існують різноманітні інші зв'язки, що будуть розкриті в розділі 3.

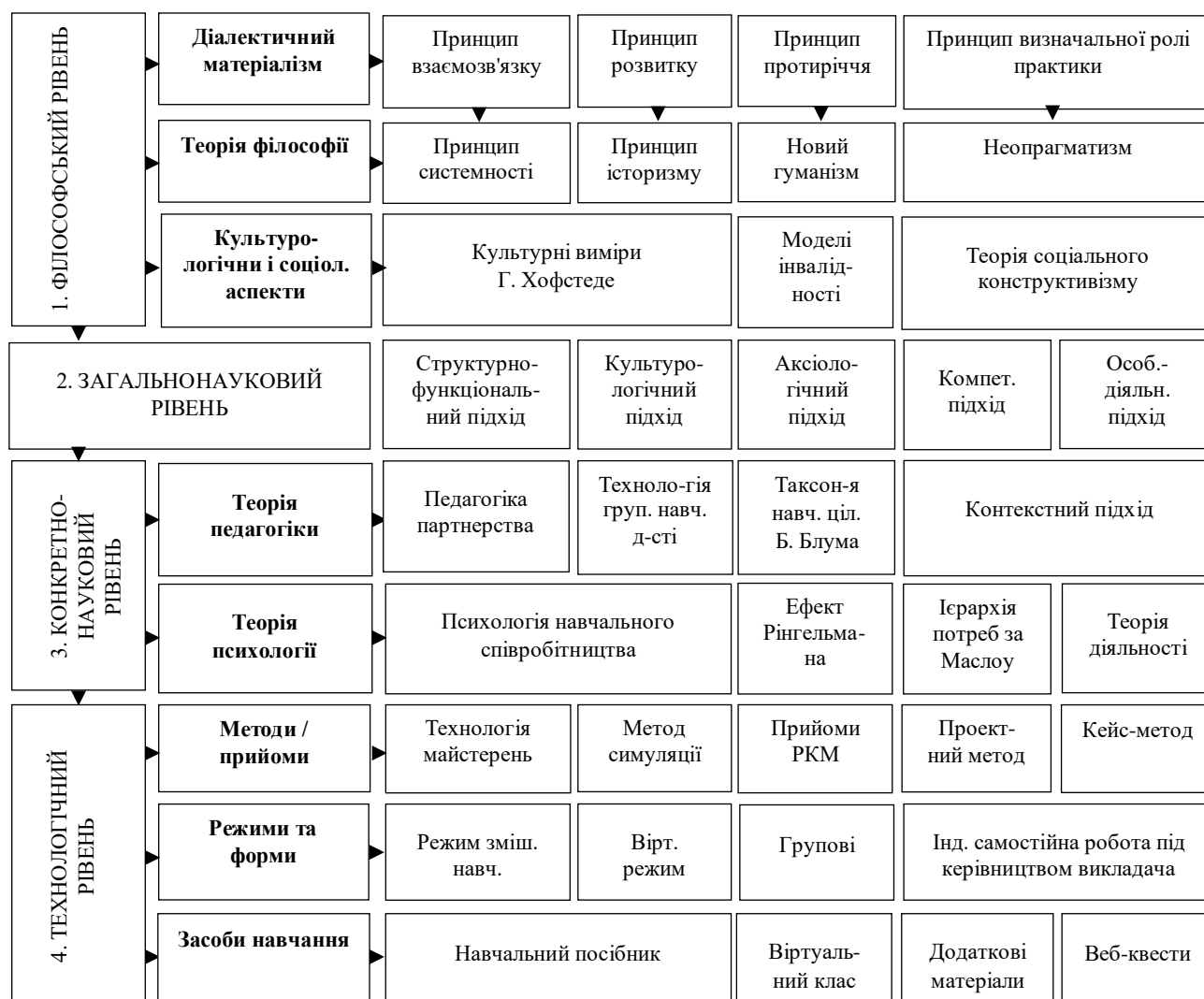


Рис. 1.1. Структурна схема методологічних основ підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами

Розглянемо **філософський рівень методології** підготовки майбутнього вчителя ІМ до навчання учнів з особливими освітніми потребами. Його *метою* було обрано визначити вихідні світоглядні основи і загальний напрям дослідження. Окреслена мета зумовила вибір наступних *завдань*:

- описати принципи діалектики та детермінізму, що складають методологічну основу нашого дослідження;
- визначити його теоретичні світоглядні основи;
- окреслити його культурологічний аспект.

1. Серед *принципів діалектики та детермінізму*, що послужили методологічною основою нашого дослідження було обрано: принципи взаємозв'язку, розвитку, протиріччя та визначальної ролі практики.

1) *Принцип взаємозв'язку* (загального зв'язку) вказує на те, що все у світі певним чином пов'язане з іншими об'єктами чи явищами, що можна описати *категоріями*: відношення, зв'язку, обособлення, взаємодії, співіснування. Зв'язки розглядаються в єдності з рухом, взаємодією, розвитком, *виникаючи між*: формами існування матерії, формами її руху, її структурними рівнями, а також між предметами і явищами в межах однієї форми руху. *Форми зв'язків* можуть бути: внутрішніми й зовнішніми, прямими й непрямыми, суттєвими та несуттєвими, стійкими та нестійкими, безпосередніми та опосередкованими, необхідними та випадковими, одиничними та загальними<sup>45</sup>, динамічними та статичними; стосуватись функціонування, розвитку чи керування; забезпечувати перехід речовини, енергії чи інформації<sup>46</sup> тощо.

Згідно з принципом загального зв'язку, процес підготовки майбутнього вчителя має розглядатись як складна система *у взаємозв'язку таких компонентів*, як: функція професійної освіти майбутніх учителів і соціальне замовлення; зміст

<sup>45</sup> Щерба, С. П., ред., 2000. *Філософія*: навч. посіб. Житомир: Редакційно-видавниче державне підприємство "Льонок", с. 243-244.

<sup>46</sup> Губар, О. М., 2007. *Філософія: інтерактивний курс лекцій*: навч. посібник. Київ: Центр учбової літератури, с. 243.

їх професійно-педагогічної підготовки і реалії середньої освіти дітей з особливими потребами; навчання, розвиток і виховання студентів; навчальна і квазіпрофесійна діяльність студентів; навчальна діяльність студента і викладача; організація навчального процесу та вимоги чинної вітчизняної освітньо-нормативної документації тощо.

2) *Принцип розвитку* (загального розвитку), котрий вимагає розглядати кожную існуючу систему як таку, що у своєму розвитку проходить ряд етапів: виникнення, становлення, розвиненого функціонування, перетворення в інший якісний стан<sup>47</sup>. За цим принципом процес пізнання має розглядати об'єкт дослідження з позицій його: *генезису* (Як, із чого і чому він виник?), *минулого* (Які етапи розвитку він пройшов і в чому їх специфіка?), *сьогодення* (Яким він є тепер?), *майбутнього* (Якими є основні тенденції його розвитку та можуть бути альтернативні шляхи їх реалізації?)<sup>48</sup>. За принципом розвитку нове, що виникає, завжди зберігає зв'язок зі старим, без якого немає й розвитку. Діалектика розуміє розвиток як єдність і взаємодію протилежностей, а отже як саморозвиток<sup>49</sup>.

За принципом розвитку професійна підготовка майбутнього вчителя ІМ до навчання дітей з особливими потребами має розглядатися в 2 *аспектах*: 1) її особливості в минулому в Україні та в інших країнах світу; переваги і недоліки, а також основні тенденції професійної освіти майбутніх учителів ІМ сьогодні; цілі і можливі перспективи її розвитку; 2) вихідний стан компетентності студентів у навчанні учнів з особливими освітніми потребами; особливості та бажані результати їх підготовки, а також перспективи її вдосконалення.

3) *Принцип протиріччя* орієнтує дослідника на основні суперечності, що існують в об'єкті, оскільки саме вони є джерелом розвитку. Поняття "протиріччя" визначається О. М. Губарем як взаємодія протилежних,

<sup>47</sup> Губар, О. М., 2007. *Філософія: інтерактивний курс лекцій*: навч. посібник. Київ: Центр учбової літератури, с. 51.

<sup>48</sup> Там само, с. 243.

<sup>49</sup> Щерба, С. П., ред., 2000. *Філософія*: навч. посіб. Житомир: Редакційно-видавниче державне підприємство "Льоник", с. 245.

взаємовиключних сторін і тенденцій в об'єкті, які разом з тим перебувають у внутрішній єдності і взаємопроникненні, виступаючи джерелом саморозвитку буття. Для того, щоб застосувати цей принцип, потрібно: знайти в об'єкті дослідження суттєві протиріччя; вивчити механізми взаємодії протилежностей і визначити стадію існування протиріччя (виникнення, становлення і зрілість чи розв'язання). Бачення протиріччя є, на думку науковця, джерелом істинного знання<sup>50</sup>.

Розглянемо деякі діалектичні протиріччя<sup>51</sup> та приклади їх реалізації в процесі професійної підготовки майбутніх учителів ІМ до навчання старшокласників з особливими освітніми потребами:

- закон єдності та боротьби протилежностей (протиріччя між наявністю та відсутністю в них інклюзивної компетентності в навчанні ІМ учнів з ООП);
- закон взаємного переходу кількісних змін у якісні (наприклад, виникнення у структурі професійної компетентності студентів бажаних новоутворень завдяки їх регулярній активній участі у навчальній діяльності);
- закон заперечення заперечення (перехід стану студентів від: незнання до знання, від знання до розуміння, від розуміння до здатності використовувати знання на практиці і т.д. у відповідності до рівнів таксономії навчальних цілей Б. Блума);
- протиріччя причини і наслідку (запровадження в навчальний процес науково-обґрунтованої системи підготовки студентів до професійної діяльності (причина 1) є передумовою виникнення в них інклюзивної компетентності (наслідок 1); в протилежному випадку (наслідок 2) – дослідником не були враховані певні фактори (причина 2));
- протиріччя змісту і форми (зважаючи на сучасні реалії і відповідні вимоги середньої освіти дітей з ООП, оновлюється *зміст* підготовки

<sup>50</sup> Губар, О. М., 2007. *Філософія: інтерактивний курс лекцій*: навч. посіб.. Київ: Центр учбової літератури, с. 244.

<sup>51</sup> Там само, с. 246-253.

майбутнього вчителя ІМ, що призводить до необхідності підбору інноваційних *форм* навчання);

- протиріччя загального та одиничного (використання певної типової системи підготовки майбутніх учителів ІМ до навчання учнів з особливими освітніми потребами буде мати свої особливості в кожного окремого викладача і студента, зважаючи на їх індивідуальні відмінності).

4) *Принцип визначальної ролі практики* (єдності теорії і практики) (І. Кант, І. Г. Фіхте). Як вважають Л. В. Губернський, І. Ф. Надольний і В. П. Андрущенко, "практика – це матеріальна, предметно-чуттєва, цілепокладаюча діяльність людини, яка включає в себе освоєння та перетворення природних та соціальних об'єктів і становить загальну основу, рушійну силу розвитку людського суспільства і пізнання; це чуттєво-предметна форма життєдіяльності суспільно розвинутої людини з освоєння природної і соціальної дійсності, а також специфічний спосіб відношення людини до світу та її буття в цьому світі". На думку авторів, необхідність творити себе і умови свого існування є джерелом формування та постійного вдосконалення різноманітних людських здатностей, і насамперед здатності осягати й використовувати у своїй життєдіяльності закономірні зв'язки навколишнього світу і на цій основі діяти свідомо, доцільно, цілеспрямовано<sup>52</sup>. Практика дає матеріал пізнанню, визначає характер його засобів, що зумовлює рівень і особливості відображення дійсності<sup>53; 54</sup>. Практика є діяльністю з перетворення світу у відповідності з інтересами людини. Якщо предметом такого перетворення є сама людина, то практика стає "людинотворчою"<sup>55</sup>. Це розкриває значущість принципу

<sup>52</sup> Губернський, Л. В., Надольний, І. Ф. і Андрущенко, В. П., 2003. *Філософія: навч. посіб.* 3-е видання. За ред. І. Ф. Надольного. Київ : Вікар, с. 187-188.

<sup>53</sup> Заїченко Г. А., Сагатовський В. М., Кальний І. І. та ін., 1995. *Філософія: підручник*. Київ: Вища школа. с. 315.

<sup>54</sup> Зацерковний, В. І., Тішаєв І. В., Демидов В. К., 2017. *Методологія наукових досліджень: навч. посіб.* Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, с. 72.

<sup>55</sup> Губернський, Л. В., Надольний, І. Ф. і Андрущенко, В. П., 2003. *Філософія: навч. посіб.* 3-е видання. За ред. І. Ф. Надольного. Київ : Вікар, с. 188-191.

визначальної ролі практики в навчальній діяльності. Детальніше про значення даного принципу в підготовці майбутнього вчителя ІМ йтиметься далі.

2. Розглянемо *теоретичні філософські основи* педагогіки, що, на нашу думку, мають стати світоглядним і практичним путівником у підготовці майбутнього вчителя ІМ до навчання учнів з особливими освітніми потребами.

1) Розглянуті вище принципи філософської наукової методології об'єднуються *діалектичним матеріалізмом* (започаткованим діалектичною філософією Г. В. Ф. Гегеля та розвинутим К. Марксом і Ф. Енгельсом з учень Л. Фейєрбаха, А. Сміта, Д. Рікарда та ін.), що багато десятиріч слугував філософською основою радянської, а далі й української освіти і забезпечував її науковість. Проте зміна соціально-політичної ситуації в Україні та європейські глобалізаційні процеси призвели до гострої потреби оновлення світоглядних орієнтирів, що слугували б руслом для трансформаційних зрушень і в професійно-педагогічній освіті. Причиною для цього послужила низка протиріч. По-перше, в нашому суспільстві досі наявні переконання про необхідність сегрегації людей з інвалідністю. Це призводить до виключення дітей з інвалідністю з системи вітчизняної освіти, стає на заваді запровадженню інклюзії і, відповідно, підготовці студентів до роботи з учнями з особливими освітніми потребами. По-друге, ми згодні з ідеєю, що вітчизняна школа сьогодні не формує в учнів низки ключових компетентностей, серед яких соціальні та громадянські, ініціативність і підприємливість, що пояснюється її недостатньою практичною спрямованістю. Тому існуючі філософські основи мають бути доповнені компонентами, що дозволять вирішити наявні суперечності. Про них підеться далі.

2) *Принцип системності* (системний підхід) (О. Є. Антонова, 2003; А. М. Алексюк, 1993; О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова, 2003; С. С. Вітвицька, 2009; О. Н. Жаріков, В. И. Королевська, С. Н. Хохлов, 2001; Є. П. Істомин, А. Г. Соколов, 2009; В. Н. Попов, В. С. Касьянов, И. П. Савченко,

2007; В. А. Полторак, 2003; С. В. Сидоров, 2019; М. Прокоф'єва, 2011; Ю. П. Тарелкін, В. О. Цикін, 2010 та ін.)<sup>56; 57; 58; 59; 60</sup> виходить із діалектичного принципу взаємозв'язку та зумовлює комплексне вивчення предмета дослідження як єдиного цілого з узгодженим функціонуванням усіх елементів і частин<sup>61</sup>. У свою чергу, поняття "системний підхід" тлумачиться в довідковій літературі як "напрямок методологічного наукового пізнання, який ґрунтується на уявленнях про цілісність системи, що забезпечується різноманітними типами зв'язків<sup>62</sup>". Як вважають Ю. П. Тарелкін і В. О. Цикін, основними ознаками будь-якої системи є наявність: найпростіших елементів, які її утворюють; їх підсистем та компонентів, які можна розглядати у відносній ізольованості; внутрішньої структури зв'язків між ними; певного інтегрального результату взаємодії системи; системоутворюючих зв'язків; зв'язку з іншими системами зовнішнього середовища<sup>63</sup>.

Поняття "*педагогічна система*" визначається Т. А. Жижко як "динамічно функціональний комплекс діалектично пов'язаних між собою компонентів і елементів, які створюють оптимальні умови для розв'язання завдань навчання, освіти і виховання людей"<sup>64</sup>. До її структурних компонентів Л. Оршанський і В. Сидоренко відносять: мету, освітню інформацію, учнів / студентів / слухачів,

<sup>56</sup> Дубасенюк, О. А., Семенюк, Т. В., Антонова, О. Є., 2003. *Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: моногр.* Житомир: Вид-во Житомир. держ. пед. ун-та ім. І.Франка.

<sup>57</sup> Антонова, О. Є., 2003. *Базові знання з педагогіки: становлення, розвиток, технологія формування.* Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т ім. І.Франка.

<sup>58</sup> Дубасенюк, О. А., Антонова О. Є., 2008. *Методика викладання педагогіки: навч. посіб.* Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, с. 480-482.

<sup>59</sup> Вітвицька, С. С., 2009. *Педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти: теоретико-методологічний аспект: [монографія].* Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

<sup>60</sup> Воронкова, В. Г., Беліченко, А. Г., Попов, О. М. та ін., 2006. *Управління людськими ресурсами: філософські засади:* навч. посібник для ЗВО. Київ: Професіонал.

<sup>61</sup> Тарелкін, Ю. П., Цикін, В. О., 2010. *Методологія наукових досліджень:* навч. посіб. Суми: Видавництво СумДПУ ім. А. С. Макаренка, с. 103-104.

<sup>62</sup> Новый энциклопедический словарь. 2007. Москва: Большая Российская энциклопедия: РИПОЛ классик, с. 1113.

<sup>63</sup> Тарелкін, Ю. П., Цикін, В. О., 2010. *Методологія наукових досліджень:* навч. посіб. Суми: Видавництво СумДПУ ім. А. С. Макаренка, с. 103-104.

<sup>64</sup> Жижко, Т. А., 2005. Педагогічна система один із чинників впровадження ідеї інтенсифікації у професійній підготовці майбутніх фахівців. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 11. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління:* зб. наукових праць. Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова. Вип. 3, с. 144-151



педагога, способи педагогічної комунікації<sup>65</sup>. У контексті ЗВО В. В. Прошкін виділяє такі складові педагогічної системи, як:

- цільовий компонент (мета, завдання, результат);
- суб'єкт-об'єктний компонент (викладачі та студенти, їх взаємодія в контексті реалізації об'єкту дослідження);
- змістовий компонент (форми та методи педагогічного процесу);
- технологічний компонент (педагогічна технологія реалізації різних форм і методів педагогічного процесу)<sup>66</sup>.

З позиції системного підходу підготовка майбутніх учителів ІМ до навчання учнів з особливими освітніми потребами розглядається нами як підсистема у межах професійно-педагогічної підготовки в ЗВО. Її метою є реалізація суспільного замовлення щодо забезпечення ефективної середньої іншомовної освіти цієї категорії дітей в умовах інклюзивного навчання. Системоутворюючим фактором, що забезпечує її єдність<sup>67</sup>, є спрямованість цієї педагогічної системи на забезпечення інтегрального *результату* – інклюзивної компетентності майбутнього вчителя ІМ у навчанні учнів з ООП. В цьому полягає взаємозв'язок системного та особистісного підходів, оскільки останній, на думку І. В. Зайченка, означає орієнтацію при плануванні і здійсненні педагогічного процесу на особистість (у нашому випадку студента) як мету, суб'єкт, результат і головний критерій його ефективності<sup>68</sup>. Змістовий і технологічний компоненти нашої педагогічної системи будуть детально описані в розділах 3-4.

У межах системного підходу підготовка майбутнього вчителя ІМ до навчання учнів з особливими освітніми потребами може розглядатися в різних

<sup>65</sup> Оршанський, Л., Сидоренко, В., 2006. *Професійна педагогіка*: навч. посіб. для студентів спеціальності "Професійне навчання". Київ.

<sup>66</sup> Прошкін, В. В., 2015. Педагогічна система як предмет наукового дослідження. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 4(45), с. 7-12.

<sup>67</sup> Яременко, В. та Сліпушко, О., 2008. *Новий тлумачний словник української мови*: у 3 т. 2-ге вид., оновл. Т. 3. Київ: Аконті, с. 737.

<sup>68</sup> Зайченко, І.В., 2016. *Педагогіка*: підручник, 3-тє вид., перер. та доп. Київ: Видавництво Ліра-К, с. 29.

аспектах<sup>69; 70</sup>. Обраний нами системно-історичний аспект дозволяє зрозуміти сутність цільового компоненту цієї педагогічної підсистеми. У ході подальшого дослідження видається доцільним використати й структурно-функціональне моделювання, про що підеться далі.

3) *Принцип історизму* (конкретно-історичний підхід) (Н. М. Гупан, 2001; Н. М. Дем'яненко, 2003; О. В. Сухомлинська, 2003; А. А. Тимченко, Є. С. Задоя, 2004; В. П. Шпак, 2013 та ін.) передбачає залежність ступеня предметного освоєння об'єкта від тієї сукупності вимірів, яка відповідає матеріальним і духовним потребам людей у конкретну епоху. Тобто поставлені людиною цілі визначають "частковий об'єкт" або "предмет". При цьому багатоякісність, багатовимірність та багаторівневість його вивчення забезпечуються тим, що освоївши одні аспекти реальності, людина переходить до інших, поступово узгоджуючи знання про навколишній світ із самим світом<sup>71</sup>. Використання принципу історизму в педагогічних дослідженнях передбачає виявлення:

- соціальних факторів, що зумовили виникнення педагогічної ідеї;
- основних історичних процесів, що призвели до зміни чи уточнення її наукового тлумачення чи формулювання;
- особистого внеску окремих учених у дослідження педагогічної ідеї;
- взаємозв'язку практики та розвитку педагогічних поглядів щодо досліджуваної проблеми;
- сутності явища з позиції педагогічної спадщини минулого та формулювання опорних позицій дослідника<sup>72</sup>.

<sup>69</sup> Тарелкін, Ю. П. і Цикін, В. О., 2010. *Методологія наукових досліджень*: навч. посіб. Суми: Видавництво СумДПУ ім. А. С. Макаренка, с. 105.

<sup>70</sup> Прокоф'єва, М., 2011. Системний підхід у підготовці майбутнього педагога до реалізації диференційованого навчання. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 4(2), 315-322.

<sup>71</sup> Воронкова, В. Г., Беліченко, А. Г., Попов, О. М. та ін., 2006. *Управління людськими ресурсами: філософські засади*: навч. посібник для ЗВО. Київ: Професіонал.

<sup>72</sup> Курлянд, З. Н., Хмелюк Р. І., Семенова А. В. та ін., 2005. *Педагогіка вищої школи*: навч. посіб. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ: Знання.

З позиції історичного підходу актуальність підготовки майбутніх учителів ІМ до навчання учнів з особливими освітніми потребами зумовлюється ситуацією, що є *унікальною* для національної освіти – запровадженням інклюзивного навчання. Історично специфіка життя та освіти дітей з інвалідністю залежали від їх соціального становища, історичної епохи, місця проживання, окремих історичних постатей, що мали позитивний чи негативний вплив на ситуацію, та низки інших факторів. Проте у XX столітті їх право на якісну освіту було декларовано та знайшло свою реалізацію внаслідок затвердження та ратифікації міжнародних документів про права людини. У тих із них, що належать до періоду 1959-1993 рр., право дітей з особливими освітніми потребами на гідну середню освіту декларувалося без уточнення її форм (див., наприклад, принцип 5 Декларації прав дитини<sup>73</sup>, пункт 2 Декларації про права розумово відсталих осіб<sup>74</sup>, статті 1, 4-12 Сандберзької декларації<sup>75</sup>, статті 23, 28-30 Конвенції ООН прав дитини<sup>76</sup>). Проте в 1993 році (в пунктах 1-9 Стандартних правил забезпечення рівних можливостей для інвалідів)<sup>77</sup> вказується на доцільність адаптації освітнього процесу до особливих освітніх потреб учнів. А починаючи з 1994 року (в положеннях Саламанкської декларації<sup>78</sup>, у статті 24 Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю<sup>79</sup>, в матеріалах Плану дій у галузі розвитку за участю інвалідів на період до 2015 року та після нього<sup>80</sup> та інших

<sup>73</sup> Законодавство України, 1959. *Декларація прав дитини* [online] Режим доступу: <[https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_384](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_384)> [Дата звернення 4 серпня 2019].

<sup>74</sup> Законодавство України, 1971. *Декларація про права розумово відсталих осіб* [online] Режим доступу: <[https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_119](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_119)> [Дата звернення 4 серпня 2019].

<sup>75</sup> Декларации, 1981. *Санбергская декларация* [online] Режим доступу: <[http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/sundberg.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/sundberg.shtml)> [Дата звернення 4 серпня 2019].

<sup>76</sup> Законодавство України, 1989. *Конвенція про права дитини* [online] Режим доступу: <[https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_021](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021)> [Дата звернення 4 серпня 2019].

<sup>77</sup> Законодавство України, 1993. *Резолюція 48/96 Генеральної Асамблеї ООН Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов* [online] Режим доступу: <[https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_306](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_306)> [Дата звернення 4 серпня 2019].

<sup>78</sup> ЮНЕСКО, 1994. *Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями* [online] Режим доступу: [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf) [Дата звернення 4 серпня 2019].

<sup>79</sup> Законодавство України, 2006. *Конвенція про права осіб з інвалідністю* [online] Режим доступу: <[https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_g71](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71)> [Дата звернення 4 серпня 2019].

<sup>80</sup> Декларации, 2013. *Итоговый документ заседания высокого уровня Генеральной Ассамблеи, посвященного вопросам достижения целей в области развития, сформулированных в Декларации тысячелетия, и других*

документах), рекомендовано запроваджувати інклюзивну освіту дітей з особливими освітніми потребами. Ратифікація вказаних документів в Україні призвела до відповідних змін у вітчизняному законодавстві (про що йшлося в підрозділі 1.1) та об'єктивної необхідності запровадження спеціальної підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. У свою чергу, необхідність запровадження практикоорієнтованого навчання зумовлена недостатньою практичною спрямованістю вітчизняної освіти. Зважаючи на новітність зазначеної проблематики для України, доцільним із позиції принципу історизму видається вивчення стану стихійно сформованої інклюзивної компетентності вітчизняних учителів ІМ у практикоорієнтованому навчанні старшокласників з особливими освітніми потребами та зарубіжного досвіду відповідної підготовки.

4) Філософія *нового гуманізму* (В. А. Бітаєв, 2003; Є. М. Вершиніна, 2003; Л. В. Губерський, В. П. Андрущенко, М. І. Михальченко, 2002; В. А. Кувакін, 2014; П. Куртц, 2012; В. С. Пазенок, 1999; В. С. Пазенюк, В. В. Лях, О. М. Соболев, 2001; О. В. Токман, 2004; С. Силкіна, 2015; Т. Д. Федорова, 2000 та ін.)<sup>81; 82; 83; 84; 85; 86; 87</sup> виникла у відповідь на критику абстрактного характеру гуманістичної парадигми, що, проіснувавши декілька століть, виявилась неспроможною виконати свою роль у сферах культури, науки, освіти,

---

*согласованных на международном уровне целей в области развития в интересах инвалидов: путь вперед — повестка дня в области развития с участием инвалидов на период до 2015 года и после него* [online] Режим доступу: <[http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/disability2015.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/disability2015.shtml)> [Дата звернення 4 серпня 2019].

<sup>81</sup> Горбунова, Л., 2014. Транскультурна освітня стратегія в контексті викликів глобалізації. *Філософія освіти*, 1(14), с. 158-198.

<sup>82</sup> Колотило, М., 2013. Гуманістичний потенціал новітньої парадигми освіти в реаліях сучасної антропологічної кризи. *Філософія освіти*, 2(13), с. 317-332.

<sup>83</sup> Пролеєв, С., 2014. "Суспільство знань" як антропологічна ситуація. *Філософія освіти*, 1(14), с. 7-24.

<sup>84</sup> Kozlarek, O., 2011. Towards a humanist turn. *Courier THE UNESCO*, 4, p. 18-20.

<sup>85</sup> Combs, A. W., Aspy, D. N., Brown, D. M., Clute, M. J., Hicks, L. H., Randolph, E. S., 1978. *Humanistic Education: Objectives and Assessment*. Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development.

<sup>86</sup> Пазенок, В.С., Лях, В.В., Соболев, О.М. та ін., 2001. *Гуманізм: сучасні інтерпретації та перспективи*. Київ: Український Центр духовної культури

<sup>87</sup> Пазенок, В.С., ред., 1999. *Суспільство на порозі XXI століття: філософське осмислення плінного світу*. Київ: Український Центр духовної культури.

забезпечення рівних прав громадян<sup>88</sup>. Зважаючи на це, Генеральний директор ЮНЕСКО І. Бокова, коментуючи сутність нової гуманістичної філософії, зазначила: "Ми маємо об'єднати людей у співтовариство, створити спільний простір і *не виключати з нього нікого...* Гуманісти давно зрозуміли, що лежить в основі такого співтовариства, що дозволяє йому розвиватись і процвітати – це культура, а точніше, прояви духу... Бути гуманістом сьогодні, значить зводити мости між Північчю, Півднем, Сходом і Заходом, зміцнювати людське співтовариство для вирішення наших спільних задач. Це означає *забезпечення доступу до якісної освіти для всіх*, щоб голос кожного міг бути почутим у загальносвітовому діалозі. Це і зміцнення мереж *наукового співробітництва*, створення *науково-дослідних центрів*, передача *інформаційних технологій* для прискорення обміну знаннями"<sup>89</sup> (пер. з рос. Н. С. Щерба). Сьогодні гуманізм тлумачиться як кардинальна зміна в саморозвитку суспільних відносин, пов'язаних з тим, що підставою для визначення дійсності стає не зовнішній світ, а розвинений суспільний суб'єкт<sup>90</sup>. Людина в ньому є найвищою цінністю, її благо є критерієм суспільної оцінки, а принцип людяності – необхідною нормою відносин між людьми. В основі нового гуманізму лежить "сукупність моральних цінностей і норм поведінки"<sup>91</sup>. Ключові положення нової гуманістичної парадигми були сформульовані в "Проекті Середньострокової стратегії ЮНЕСКО на 2014-2021 рік"<sup>92</sup>. Підсумовуючи, С. Силкіна виокремила такі *положення* філософії Нового гуманізму, як: планетарність, інклюзивність,

<sup>88</sup> Силкіна, С., 2015. "Новий гуманізм" як світоглядна засада освітньої стратегії ЮНЕСКО. *Філософія освіти*, 1(16), с. 221.

<sup>89</sup> Бокова, І., 2010. *Новый гуманизм в XXI веке* [online] Режим доступа: <[http://www.unesco.org/new/ru/social-and-human-sciences/themes/sv/news/a\\_new\\_humanism\\_for\\_the\\_21st\\_century-1/](http://www.unesco.org/new/ru/social-and-human-sciences/themes/sv/news/a_new_humanism_for_the_21st_century-1/)> [Дата обращения 30 б.кз 2019].

<sup>90</sup> Гах, Й. М., ред., 2002. *Гуманізм і духовність*. Івано-Франківськ: ІМЕ, с. 4.

<sup>91</sup> Морозова Л. П., 2010. Гуманізм: особливості історичного розвитку. Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції "Гуманізм та освіта" [online] Режим доступу: <<http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/morozova.php>> [Дата звернення 3 серпня 2019].

<sup>92</sup> ЮНЕСКО, 2013. *Проект Среднесрочной стратегии 2014-2021* [online] Режим доступа: <<http://www.ifapcom.ru/files/Documents/37s4.pdf>> [Дата обращения 30 июля 2019].

діалогічність, пріоритет освіти, гендерна рівність, толерантність, емпатія та повага до біологічних і культурних особливостей людини<sup>93</sup>.

В контексті нашого дослідження філософія нового гуманізму передбачає включення до змісту підготовки майбутніх учителів ІМ вагової аксіологічної складової, що сприяло б вихованню в них розуміння необхідності забезпечення освітньої та соціальної інклюзії дітей з особливими освітніми потребами. Крім того, дослідження має враховувати накопичений світовий досвід: оптимізації та інформатизації середньої освіти учнів з особливими освітніми потребами та підготовки майбутніх учителів до роботи з ними.

5) Філософія *неопрагматизму* в освіті (Р. Рорті, Дж. МакДермотт, Р. Бернстайн, А. Х. Маслоу, А.Комбс, Е.Келлі, Т. Браммельд, С. Хук та ін.)<sup>94; 95; 96; 97</sup>, що має значний евристичний потенціал у контексті підвищення практичної спрямованості освітнього процесу, розвинулася з ідей прагматизму (Ч. С. Пірс, У. Джеймс) та інструменталізму (Дж. Дьюї<sup>98</sup>). В її основі лежить положення про доцільність *навчання через діяльність*<sup>99</sup>, основане на діалектичному принципі визначальної ролі практики (див. рис. 1.1).

Основоположник неопрагматизму Р. Рорті критикував філософський дуалізм діяльності та пізнання. Людина розуміється ним як активне, творче створіння, що самореалізується в різних сферах діяльності, а соціум – як арена для цієї самореалізації<sup>100</sup>. Зважаючи на це, сутність навчання тлумачиться в неопрагматичній філософії як самоствердження людини та самовияв її

<sup>93</sup> Силкіна, С., 2015. "Новий гуманізм" як світоглядна засада освітньої стратегії ЮНЕСКО. *Філософія освіти*, 1(16), с. 225.

<sup>94</sup> Maslow, A. H., 1987. *Motivation and Personality*. Scotland: Harper Collins Publishers.

<sup>95</sup> Maslow, A. H., 2002. Some basic proposition of growth and self-actualization psychology. In: Combs A. W. (ed.) *Perceiving, Behaving, Becoming: A New Focus for Education*. Washington, D.C.: Assn for Supervision & Curriculum Development.

<sup>96</sup> Kelly, E., 2002. The fully functioning self. In: Combs A. W. (ed.) *Perceiving, Behaving, Becoming: A New Focus for Education*. Washington, D.C.: Assn for Supervision & Curriculum Development.

<sup>97</sup> Rogers, C.R., 2002. Toward becoming a fully functioning person. In: Combs A. W. (ed.) *Perceiving, Behaving, Becoming: A New Focus for Education*. Washington, D.C.: Assn for Supervision & Curriculum Development.

<sup>98</sup> Dewey, J., 2006. *Democracy and education*. New York: The Free Press, Macmillan Company.

<sup>99</sup> Томина, Е.Ф., 2011. Педагогические идеи Джона Дьюи: История и современность. *Вестник ОГУ*, 2(121), с. 360.

<sup>100</sup> Рорти, Р., 1996. *Случайность. Ирония. Солидарность*. Москва: Русское феноменологическое общество.

вроджених нахилів через вирішення нею практичних проблем<sup>101</sup>. Завдяки неопрагматизму сучасна освіта освоїла проблемне (Дж. Дьюї) і проектне навчання (В.Г. Кілпатрік).

Однак попри позитивні риси неопрагматизму ми вважаємо *неприйнятним* те, що метою виховання підростаючого покоління деякі прихильники неопрагматизму в освіті вважають самоствердження особистості в умовах повної свободи вчинків, що реферує лише до власної індивідуальної системи цінностей людини<sup>102</sup>. Це призводить до споживацького ставлення до інших, безкарності окремих форм насилля, соціальної ізоляції окремої людини та згодом до соціально-культурної кризи. Запобігти цьому можна завдяки цілеспрямованому вихованню суб'єкта освіти в руслі гуманістичних цінностей і соціально прийнятних норм поведінки. Іншим недоліком неопрагматизму є досить низький теоретичний рівень освіти. Вказані недоліки мають бути осмислені та мінімізовані в підготовці майбутнього вчителя ІМ до навчання учнів з особливими освітніми потребами.

3. Вивчення *культурологічного та соціологічного аспектів* філософської методології підготовки майбутніх учителів ІМ до навчання учнів з особливими освітніми потребами є передумовою організації суб'єкт-суб'єктної навчально-комунікативної взаємодії між викладачем і студентами, та між студентами групи, а також між учителем і учнями, та між учнями класу. З позиції соціокультурної антропології, всі члени соціуму в ході соціалізації одночасно проходять *інкультуризацію*<sup>103</sup>, що детермінує їх подальшу специфічну поведінку в суспільстві. Відповідні культурні особливості мають свою проекцію й на

<sup>101</sup> Мойсеюк, Н. Є., 2007. *Педагогіка: навчальний посібник*. 5-те вид., доп. і перероб. Київ : Б. в.

<sup>102</sup> Ручка, А. О., 2001. Антропологія соціальна і культурна. В: *Енциклопедія сучасної України* [online] Режим доступу: [http://esu.com.ua/search\\_articles.php?id=43061](http://esu.com.ua/search_articles.php?id=43061) [Дата звернення 12 липня 2020].

<sup>102</sup> Hofstede, G. H., Hofstede, G. J., Minkov, M., 2010. *Cultures and organizations: software of the mind. revised and expanded 3rd edition*. New York: McGraw-Hill.

<sup>103</sup> Hofstede Insights. Ukraine [online] Available at: <<https://www.hofstede-insights.com/country/ukraine/>> [Accessed 31 July 2019].

світоглядні орієнтири національної освіти, а отже їх доцільно враховувати в педагогічних дослідженнях. Розглянемо їх детальніше.

1) *Теорія культурних вимірів* Герарда Хендріка Хофстеде<sup>104</sup> пропонує сукупність із 6 показників, що визначають культурні характеристики різних народів. До них належать:

- дистанція від влади (висока – низька);
- відособленість (індивідуалізм – колективізм);
- переважання чоловічого чи жіночого (маскулінність – фемінність);
- ставлення до невизначеності (неприйняття – прийняття);
- орієнтація на майбутнє (традиційність чи прагматизм);
- поблажливість до себе (потурання – стриманість)<sup>105</sup>.

Висновки про характерність культурних рис для нації робляться на основі проведення масових анкетувань. Так відповідно до дослідження, проведеного організацією Hofstede Insight в Україні, культурні особливостей наших співвітчизників мають наступні характеристики (див. рис. 1.2 і колонку 2 табл. 1.1.): вище 90% – дистанція від влади та неприйняття невизначеності, вище 80% – прагматизм і стриманість і вище 70% – колективізм і фемінність.

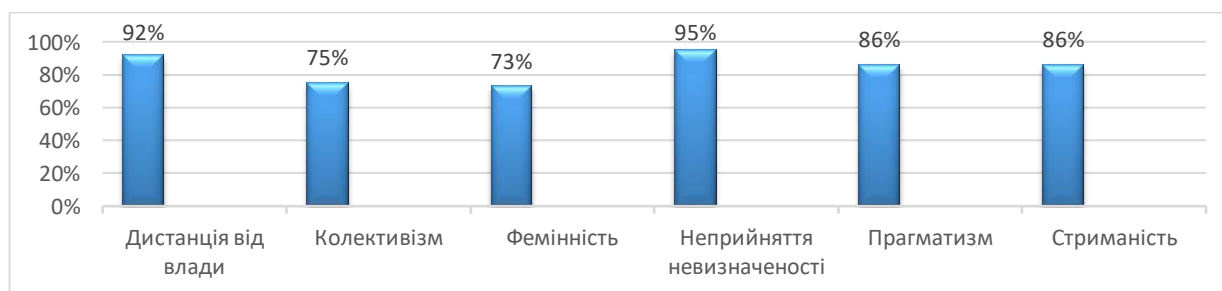


Рис. 1.2. Культурні особливості українців за показниками теорії

Г. Х. Хофстеде<sup>106</sup>

<sup>104</sup> Hofstede, G., 2001. *Culture consequences: comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publishers, Inc.

<sup>105</sup> Боголюбова, Н. М., Николаєва, Ю. В., 2017. *Межкультурная коммуникация*. В 2 ч. Часть 1: Учебник для академического бакалавриата. Москва: Юрайт.

<sup>106</sup> Hofstede Insights, 2017. *Ukraine* [online] Available at: <<https://www.hofstede-insights.com/country/ukraine/>> [Accessed 27 July 2019].



Таблиця 1.1.

**Культурні особливості українців та їх імплікації для професійної  
підготовки майбутніх учителів іноземної мови**

| №        | Культурні особливості  | Їх педагогічні імплікації  |
|----------|--|--|
| <b>1</b> | Влада є значно дистанційованою від українців, що призвело до великого значення статусних символів.   | <i>Статус педагога значною мірою залежить від його зовнішніх ознак: вигляду, впевненості в собі, стилю поведнки і мовлення.</i>  |
| <b>2</b> | Україна є переважно колективістською нацією, де взаємна довіра та співпраця з сім'єю, друзями, сусідами і т.д. дозволяє отримувати інформацію, вирішувати побутові та ділові питання.                          | Навчальний процес доцільно будувати навколо парної та групової діяльності студентів (як-от: групові проекти, взаємонавчання, інтерактивні майстерні, дискусії тощо), ефективність яких підвищиться за рахунок взаємодії та обміну інформацією між студентами.                                |
| <b>3</b> | Українці схильні недооцінювати свої індивідуальні успіхи, співробітничати, а не суперничати. Домінантна поведінка схвалюється лише в стосунках керівника і підлеглого. Культуровідповідним є зважати на інших. | Доцільно ширше використовувати заохочення та конструктивну критику, завдання на спільну роботу студентів у парах чи малих групах та такі, що передбачають ознайомлення з окремими блоками інформації, якою потрібно поділитись. Доцільні взаємоконтроль, взаємонавчання та взаємооцінювання. |
| <b>4</b> | Більшість українців схильні запобігати ситуацій  | У контексті підготовки майбутніх учителів <i>якість роботи студентів</i>   |

## Продовження табл. 1.1

|   |  |  |
|---|--|--|
|   | <i>невизначеності за рахунок<br/>детального планування,<br/>використання інструкцій чи<br/>підвищення своєї обізнаності.</i>                                       | <i>підвищиться, якщо вони знатимуть<br/>план поточного заняття, теми, модуля;<br/>цілі виконання завдань, а також<br/>систему оцінювання наперед.</i>  |
| 5 | <i>Значна частина українців вважає,<br/>що вчинки людини мають<br/>залежати від політико-<br/>економічної ситуації, а не від<br/>традицій.</i>                     | <i>Більшість студентів буде схильна<br/>випробовувати нові форми, методи і<br/>засоби навчання, якщо вони<br/>допоможуть вирішити наявні<br/>професійні задачі.</i>                          |
| 6 | <i>Українці є досить стриманими в<br/>задоволенні своїх бажань і<br/>витрачанні грошей і часу на<br/>розваги. Культуровідповідна<br/>економність і зайнятість.</i> | <i>Доцільність використання на занятті<br/>всього, що асоціюються з розвагами<br/>(ігрових методів роботи, витворів<br/>мистецтва, медіафайлів) повинна<br/>обґрунтовуватись викладачем.</i> |

2) *Моделі інвалідності* (В. О. Азін, Л. Ю. Байда, Н. Госс, П. М. Ждан, А. Флетчер, 2015; Н. Сокур, Т. Шульгина, 2016; Р. Тюшнякова, 2012; Л. Ю. Байда, О. В. Красюкова-Еннс, С. Ю. Буров, В. О. Азін, Я. В. Грибальський, Ю. М. Найда, 2012 та ін.) – це відображені чи створені в людській свідомості образи суспільства, в якому проживають люди з інвалідністю. Кількість моделей є принципово невичерпною, тому в нашій роботі наведено лише ті з них, що були виявлені в науковій літературі<sup>107; 108; 109; 110</sup>.

<sup>107</sup> Азін, В. О., Байда, Л. Ю., Госс, Н., Ждан, П. М., Флетчер, А., 2015 *Нічого для нас без нас: Посібник з інклюзивного прийняття рішень для засобів масової інформації*. Київ: Ленвіт.

<sup>108</sup> Сокур, Н., Шульгина, Т., 2016. Современные проблемы социальной политики в сфере защиты лиц с инвалидностью в Украине. *Актуальні проблеми державного управління*, 1(65), с. 88-91.

<sup>109</sup> Тюшнякова, Р., 2012. *Психологічні аспекти дискримінації дітей та молоді з інвалідністю на різних рівнях суспільних відносин* [online] Режим доступу: <[http://grain.ucoz.net/publ/psikhologichni\\_aspekti\\_diskriminaciji\\_ditej\\_ta\\_molodi\\_z\\_invalidnistju\\_na\\_riznikh\\_rivnjakh\\_susplnix\\_vidnosin/1-1-0-16](http://grain.ucoz.net/publ/psikhologichni_aspekti_diskriminaciji_ditej_ta_molodi_z_invalidnistju_na_riznikh_rivnjakh_susplnix_vidnosin/1-1-0-16)> [Дата звернення 17 лютого 2019].

<sup>110</sup> Байда, Л. Ю., Красюкова-Еннс, О. В., Буров, С. Ю., Азін, В. О., Грибальський, Я. В., Найда, Ю. М., 2012. *Інвалідність та суспільство: навчально-методичний посібник* [online] Режим доступу: <[http://ud.org.ua/images/pdf/Invalidnist\\_ta\\_susplstvo.pdf](http://ud.org.ua/images/pdf/Invalidnist_ta_susplstvo.pdf)> [Дата звернення 1 серпня 2019].

Як було виявлено в ході аналізу наукової літератури, традиційно розглядається дихотомія з 2 моделей: Медичної та Соціальної. Проте існують і більш розгалужені класифікації, що умовно розподіляють моделі на 2 групи: "інтеграційну" та "ізоляційну" (див. рис. 1. 3). Розглянемо детальніше сутність указаних моделей.

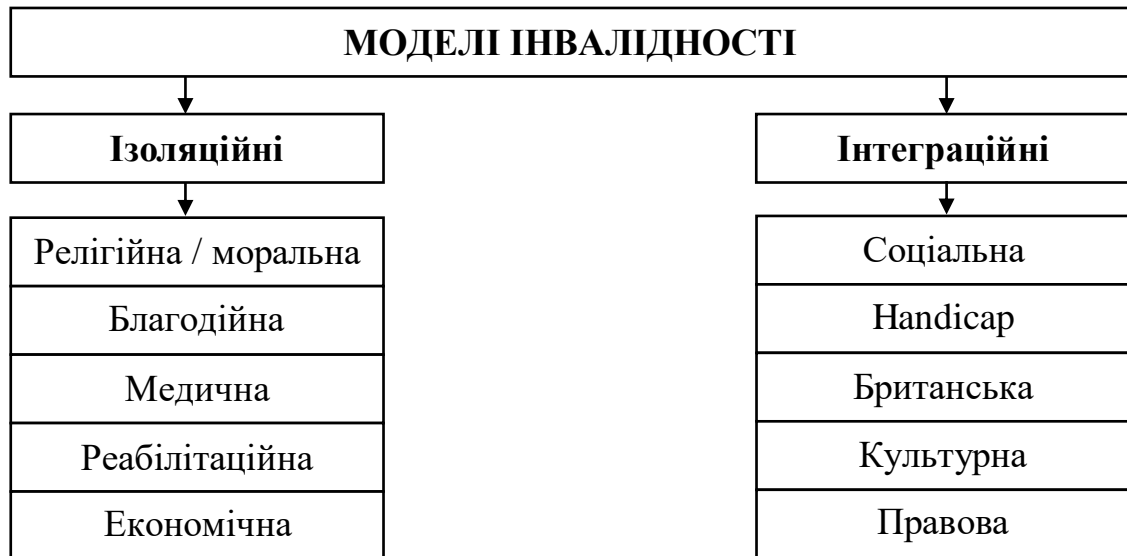


Рис. 1. 3. Класифікація моделей інвалідності<sup>111</sup>

- *Релігійна / моральна модель.* Інвалідність вважається покаранням за гріх чи злочин, скоєний особою в цьому чи попередньому житті або членами її родини чи предками. Людина з вадами є ганьбою для родини, значно знижуючи її статус. Тому таких родичів необхідно приховати чи вигнати, бо суспільство все одно їх не прийме. У межах християнської доктрини до осіб з інвалідністю слід проявляти милосердя, бо це є чеснотою;

- *Благодійна модель.* Люди з інвалідністю – це жертви обставин, трагедій, що заслуговують на співчуття та допомогу. Вони не здатні самі піклуватися про себе, тому є меншовартісними громадянами. Маніпулювання їх

<sup>111</sup> Щерба, Н.С., 2019. Соціальна реабілітація: сучасні умови та перспективи розвитку. В: *Інклюзія в умовах професійної (професійно-технічної) освіти: зб. наук. праць* / за ред. І. Д. Сахневич. Житомир: Вид-во О. О. Євенок, с. 22-28.

неповноцінністю дозволяє збирати більше коштів на їх утримання, за що вони мають бути вдячні своїм доброчинцям. Їх недоцільно приймати на роботу, бо суспільство і так про них піклується, нехай у вигляді поодинокі спонсорської допомоги;

- *Медична модель.* Інвалідність – це хвороба, яку потрібно лікувати в медичних закладах. Люди з інвалідністю є неповноцінними, вони не можуть самостійно вирішувати власні проблеми, нормально вчитись, продуктивно працювати, виконувати сімейні обов'язки. Тому всі питання, що стосуються їх життя, вирішують лікарі. Якщо приведення стану людини до "загальноприйнятої норми" через лікування є неможливим, то її слід ізолювати в спеціально пристосованих інтернатах, корекційних школах, училищах. Якщо вони можуть працювати, то лише на закритих підприємствах (наприклад, УТОС);

- *Реабілітаційна модель.* Інвалідність – це ненормальність, що перешкоджає людині самостійно жити, навчатись, працювати. Існуючі в неї вади потрібно виправляти в ході медичної, фізичної, психологічної та професійної реабілітації в спеціальних центрах і закладах. Якщо ваду виправити неможливо (наприклад, відростити відсутню кінцівку), то найкращим виходом для людини є добровільна самоізоляція (наприклад, удома);

- *Економічна модель.* Інвалідність – це насамперед недієздатність, що робить осіб економічно не вигідними та обмежує їх право на професійне самовизначення. Вони користуються субсидіями, є тягарем для державних коштів, а отже є меншовартісними громадянами. Якщо ж людина має стійкі порушення здоров'я, але здатна працювати, інвалідність має бути знята;

- *Соціальна модель.* Інвалідність – це нормальний аспект життя суспільства. Вона стає проблемою, тільки внаслідок соціальної дискримінації особи за цією ознакою. Якщо дитина на візку хоче навчатись у школі, але їй заважають сходи, то це недолік роботи архітекторів, що не встановили пандус. Його необхідно виправити. Особи з інвалідністю потребують лікування та

реабілітації, але не тому, що це єдиний спосіб їх існування чи повернення в суспільство, а для того, щоб стати більш незалежними. Суспільство має знаходити та усувати бар'єри, що існують у навколишньому середовищі, в навчальних і громадських закладах. Тоді це буде "суспільство для всіх";

- *Британська модель.* Інвалідність – це нормальне суспільне явище. Люди з інвалідністю повинні жити в колі своїх родин, а не навчатись у віддалених ізольованих спецшколах-інтернатах чи працювати на закритих виробництвах. Ці заклади мають закриватись унаслідок деінституціалізації суспільства. Потрібно вжити всіх заходів для розвитку в людей з інвалідністю незалежності від інших, реалізуючи теорію нормалізації<sup>112; 113; 114</sup>. Для підтримки та забезпечення наявних у них особливих потреб суспільство має створити розгалужену систему індивідуального обслуговування на місцях. Наприклад, у Великобританії цим займається благодійна організація Score<sup>115</sup>;

- *Культурна модель.* Інвалідність – це особливе культурне явище, що має право на існування в суспільстві як внесок у його різноманіття. Люди з інвалідністю не лише ведуть особливий спосіб життя, але займаються творчістю, наукою, мистецтвом, що збагатило історію людства, розширило уявлення про людські можливості. Ці люди живуть під гаслами "Прославляйте свою відмінність!" та "Я – інвалід і я цим пишаюсь";

- *Модель Handicap* (компенсаційна). Люди з інвалідністю – це рівноправні, але особливі члени суспільства. У зв'язку зі своїми особливостями вони мають право на підтримку, яка б компенсувала їх неспроможність досягти необхідних результатів у навчанні, працевлаштуванні тощо власними силами.

<sup>112</sup> Іванова І.Б., 2014. Концепції нормалізації в інтегрованому соціальному середовищі. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*, 11(13) [online] Режим доступу: <<http://ap.uu.edu.ua/article/18>> [Дата звернення 1 серпня 2019].

<sup>113</sup> Wolfensberger, W. P., Nirje, B., Olshansky, S., Perske, R., Roos, Ph., 1972. *The principle of normalization in human services*. Ontario: The National Institute on Mental Retardation.

<sup>114</sup> Wolfensberger, W.P., 2017. *Normalization* [online] Режим доступу: <<https://wolfwolensberger.com/life-work/normalization>> [Дата звернення 13 серпня 2019].

<sup>115</sup> Future Learn, 2017. *The social model of disability* [online] Режим доступу: <<https://www.futurelearn.com/courses/inclusive-learning-teaching/2/steps/249062>> [Дата звернення 13 серпня 2019].

Бажаним результатом реалізації моделі є досягнення людьми з інвалідністю максимально можливої незалежності;

- *Правова модель.* Люди з інвалідністю – це, в першу чергу, суб'єкти національного та міжнародного законодавства. Їх права не повинні порушуватись, для чого суспільство повинне вжити необхідних заходів <sup>116; 117; 118; 119</sup>.

За даними ЮНІСЕФ толерантність українського суспільства до осіб з інвалідністю виражається в наступних показниках (див. рис. 1.4).

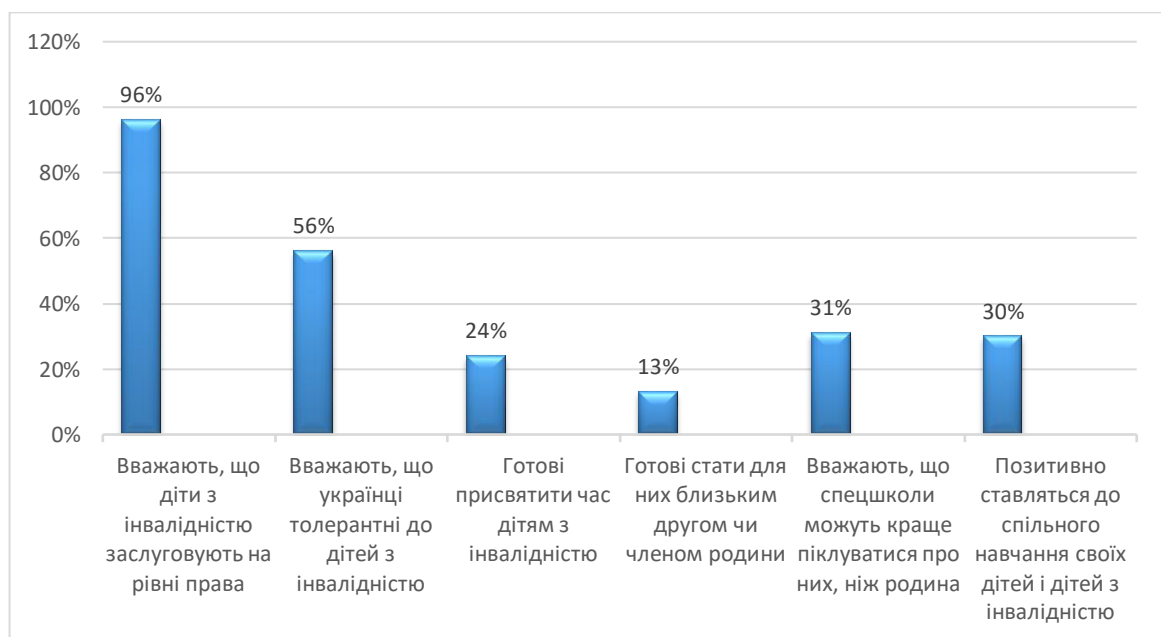


Рис. 1. 4. Показники толерантності українців до дітей з інвалідністю за даними опитування ЮНІСЕФ <sup>120</sup>

<sup>116</sup> Азін, В. О., Байда, Л. Ю., Госс, Н., Ждан, П. М., Флетчер, А., 2015. *Нічого для нас без нас: Посібник з інклюзивного прийняття рішень для засобів масової інформації*. Київ: Ленвіт.

<sup>117</sup> Сокур, Н., Шульгина, Т., 2016. Современные проблемы социальной политики в сфере защиты лиц с инвалидностью в Украине. *Актуальні проблеми державного управління*, 1(65), с. 88-91.

<sup>118</sup> Тюшнякова, Р., 2012. *Психологічні аспекти дискримінації дітей та молоді з інвалідністю на різних рівнях суспільних відносин* [online] Режим доступу: <[http://grain.ucoz.net/publ/psikhologichni\\_aspekti\\_diskriminaciji\\_ditej\\_ta\\_molodi\\_z\\_invalidnistju\\_na\\_riznikh\\_rivnjakh\\_suspilnikh\\_vidnosin/1-1-0-16](http://grain.ucoz.net/publ/psikhologichni_aspekti_diskriminaciji_ditej_ta_molodi_z_invalidnistju_na_riznikh_rivnjakh_suspilnikh_vidnosin/1-1-0-16)> [Дата звернення 17 лютого 2019].

<sup>119</sup> Байда, Л. Ю., Красюкова-Еннс, О. В., Буров, С. Ю., Азін, В. О., Грибальський, Я. В., Найда, Ю. М., 2012. *Інвалідність та суспільство: навч.-метод. посіб.* [online] Режим доступу: <[http://ud.org.ua/images/pdf/Invalidnist\\_ta\\_suspilstvo.pdf](http://ud.org.ua/images/pdf/Invalidnist_ta_suspilstvo.pdf)> [Дата звернення 18 серпня 2019].

<sup>120</sup> ТСН, 2015. *Соціальна інклюзія в Україні: низький рівень прийняття найбільш вразливих дітей* [online] Режим доступу: <<https://tsn.ua/ukrayina/socialna-inklyuziya-v-ukrayini-nizkiy-riven-priynyattya-naybilsh-vrazlivih-ditey-542073.html>> [Дата звернення 1 серпня 2019].

Як показує описана вище статистика щодо толерантності українців до дітей з інвалідністю, інтеграційні моделі інвалідності декларуються, проте не домінують. Зважаючи на те, що реалізація суспільством ізоляційних моделей призводить до *стигматизації* людей з інвалідністю, тобто їх соціально-психологічної дискримінації<sup>121</sup>, інтеграційні моделі мають стати світоглядною філософською основою майбутніх учителів ІМ. Це узгоджується з філософією нового гуманізму та дозволить їм адекватно ставитись до учнів з особливими освітніми потребами. Тому процес цілеспрямованого осмислення та прийняття студентами інтеграційних моделей інвалідності має стати основою аксіологічної складової їх професійної підготовки.

3) *Теорія соціального конструктивізму* (П. Бергер, Т. Лукман, 1966; Д. Л. Бородіна, 2014; Н. Костенко, 1998; М. В. Смагіна, 2007 та ін.)<sup>122; 123; 124; 125</sup> — це соціологічна теорія пізнання, що вивчає співвідношення понять "реальність" і "суспільний / соціальний контекст". Як вважає Д. Л. Бородіна, "загальною метою соціального конструктивізму є виявлення шляхів, за допомогою яких індивідууми і групи беруть участь у створенні реальності, що ними безпосередньо сприймається, а також розгляд шляхів створення людьми соціальних феноменів, які інституціалізуються і перетворюються в результаті на традиції". Таким чином, "реальність конструюється не індивідом, а суспільством: будь-які ментальні конструкції виступають як продукт комунікації та спільної діяльності людей"<sup>126</sup>.

<sup>121</sup> Гусак, Н., 2008. Соціальна реабілітація: підходи до визначення поняття. *Соціальна політика та соціальна робота*, 1, с. 103-114.

<sup>122</sup> Смагіна, М. В., 2007. Социально-конструктивистская парадигма в социальном знании как альтернатива традиционной методологии. *Журнал социологии и социальной антропологии*, 10(2), с.73-84.

<sup>123</sup> Бергер, П., Лукман, Т., 1995. *Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания*. Москва: Медиум.

<sup>124</sup> Костенко, Н., 1998. Масова комунікація. Соціологія: теорія, методи, маркетинг. В: *Соціологічна освіта*, с.216-255.

<sup>125</sup> Бородіна, Д. Л., 2014. Концепція соціального конструювання реальності П. Бергера і Т. Лукмана як інтерпретаційна схема дослідження іміджу міста. *Соціологія. Грани*, 10 (114), с. 80-84.

<sup>126</sup> Там само, с. 81.

Предметом теорії соціального конструктивізму є "знання про правильний і неправильний світ" із позиції конкретного суспільства чи соціальної групи, а також те, як це знання розвивається, передається і стає "суспільною реальністю"<sup>127</sup>. Як зазначає Д. Л. Бородіна, сенси конструюються людьми в процесі комунікації<sup>128</sup>, виступають продуктом їх домовленості. Тому будь-які типології, системи цінностей і соціальні утворення представляються їм як частина об'єктивної реальності. З цієї позиції "реальність" конструюється самим суспільством<sup>129</sup>. У контексті навчання дітей з особливими освітніми потребами "знання про правильний світ" учителів, учнів і батьків, що підтримують ізоляційні та інтеграційні моделі інвалідності, буде відрізнятися, адже сприймання ними дійсності ґрунтується на "здоровому глузді" конкретної групи осіб, що живе в конкретній соціокультурній ситуації. З іншого боку, теорія соціального конструктивізму дозволяє прогнозувати, по-перше, можливість трансформації моделей інвалідності майбутніх учителів з ізоляційних на інтеграційні у ході їх підготовки до навчання учнів з особливими освітніми потребами. А, по-друге, за умови прийняття студентами інтеграційних моделей вони виступатимуть агентами реконструкції "знання про правильний і неправильний світ" інших учителів, учнів і батьків у контексті сприймання і навчання дітей з ООП (і зокрема з інвалідністю).

<sup>127</sup> Бергер, П., Лукман, Т., 1995. *Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания*. Москва: Медиум.

<sup>128</sup> Бородіна, Д. Л., 2014. Концепція соціального конструювання реальності П. Бергера і Т. Лукмана як інтерпретаційна схема дослідження іміджу міста. *Соціологія. Грани*, 10 (114), с. 82.

<sup>129</sup> Бергер, П., Лукман, Т., 1995. *Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания*. Москва: Медиум.



## 1.2. Загальнонауковий теоретико-методологічний вектор дослідження

*Метою* осмислення загальнонаукових основ методології нашого дослідження є, з одного боку, спроба пояснити специфіку професійно-педагогічної підготовки вчителя ІМ до навчання старшокласників з ООП, а з іншого – скласти науково-методологічну основу для бажаних змін (див. рис. 1.1). Для цього нами було використано положення структурно-функціонального, культурологічного, аксіологічного, компетентнісного та особистісно-діяльнісного підходів.

1) *Структурно-функціональний підхід* (Ю. П. Тарелкін, В. О. Цикін, 2010; В. Г. Воронкова, А. Г. Беліченко, О. М. Попов, 2006; В. Н. Лавриненко, Л. М. Путилова, 2014 та ін.)<sup>130</sup> до аналізу системних об'єктів передбачає виділення в них структурних елементів (компонентів, підсистем) і визначення їхньої ролі (функції) в системі<sup>131; 132</sup>. Зворотній процес – тобто моделювання за структурно-функціональним підходом передбачає відтворення таких *структур* об'єкта, як:

- сутнісно-функціональна, що виявляє найпростіші елементи, підсистеми та компоненти системи, їх зв'язки та функції;
- функціонально-генетична, що показує закономірності розвитку і функціонування системи;
- функціонально-логічна, що реалізує можливі відношення між функціями системи: переваги, домінування, супідрядності; функціональної рівнозначності або еквівалентності; сполучення та ін.<sup>133</sup>

<sup>130</sup> Лавриненко, В.Н., Путилова, Л.М. 2014. *Исследование социально-экономических и политических процессов: учебник для бакалавров. 3-е изд., пер. и доп.* Москва : Издательство Юрайт.

<sup>131</sup> Тарелкін, Ю. П., Цикін, В. О., 2010. *Методологія наукових досліджень*: навч. посіб. Суми: Видавництво СумДПУ ім. А. С. Макаренка, с. 105.

<sup>132</sup> Воронкова, В. Г., Беліченко, А. Г., Попов, О. М. та ін., 2006. *Управління людськими ресурсами: філософські засади*: навч. посібник для ЗВО. Київ: Професіонал.

<sup>133</sup> Тарелкін, Ю. П., Цикін, В. О., 2010. *Методологія наукових досліджень*: навч. посіб. Суми: Видавництво СумДПУ ім. А. С. Макаренка, с. 106.

Моделювання, на думку Б. А. Глінського, Б. С. Грязнова, Б. С. Диніна, Є. П. Нікітіна, Л. Султанової, Ю. Г. Масікевич, О. В. Шестопапов, А. А. Негадайло та інших, має відбуватись за такими *етапами*:

- постановка проблеми;
- побудова чи вибір моделі;
- дослідження цієї моделі;
- екстраполяція результатів дослідження на оригінал<sup>134; 135; 136</sup>.

М. А. Нікітіна, А. Н. Захаров, В. В. Насонова, А. Б. Лісичин і В. М. Горбатов пропонують більш розгорнутий цикл моделювання:

- збір інформації про об'єкт, висування гіпотез, попередній аналіз;
- проектування структури і складу моделі (підмоделей);
- побудова моделі, розробка окремих підмоделей, ідентифікація параметрів моделі (підмоделі);
- дослідження моделі – вибір методу дослідження і розробка алгоритму (програми) моделювання;
- оцінка адекватності, стійкості, чутливості моделі;
- інтерпретація, аналіз результатів моделювання та встановлення деяких причинно-наслідкових зв'язків в досліджуваній системі;
- уточнення моделі за необхідністю та повернення до досліджуваної системи з новими знаннями, одержаними за допомогою моделювання<sup>137</sup>.

*Моделі*, як прогноз і спосіб реалізації цілей дослідження<sup>138</sup>, поділяються на:

<sup>134</sup> Глинский, Б. А., Грязнов, Б. С., Дынин, Б. С., Никитин Е. П., 1965. *Моделирование как метод научного исследования: гносеологический анализ*. Минск: Изд-во МГУ, с. 55.

<sup>135</sup> Султанова, Л., 2016. Обґрунтування вибору методу моделювання у дослідженні процесу розвитку полукультурної компетентності майбутніх викладачів. *Витоки педагогічної майстерності.*, 17, с. 169-174.

<sup>136</sup> Масікевич, Ю. Г., Шестопапов, О. В., Негадайло, А. А. та ін., 2015. *Теорія систем в екології: підручник*. Суми: Сумський державний університет, с. 193-195.

<sup>137</sup> Никитина, М. А., Захаров, А. Н., Насонова, В. В., Лисичин, А. Б., Горбатов, В. М. 2017. Моделирование как метод научного познания сложных мясных систем. *Теория и практика переработки мяса*, 3, с. 71.

<sup>138</sup> Вартофский, М. 1988. *Модели. Репрезентация и научное понимание*. Москва: Прогресс, с. 127

- матеріальні (фізичні та математичні) та ідеальні (моделі-представлення та знакові; семантичні та інтуїтивні; аналітичні та імітаційні)<sup>139; 140;</sup>
- пізнавальні та прагматичні<sup>141;</sup>
- субстанціональні, структурні, функціональні і змішані<sup>142.</sup>

У нашому дослідженні за структурно-функціональним підходом планується розробити моделі: *підготовки* майбутніх учителів ІМ до навчання учнів з особливими освітніми потребами та їх *інклюзивної компетентності*. За своїм типом вони належатимуть до *ідеальних*, оскільки будуть побудовані засобами розумових маніпуляцій<sup>143;</sup> до *прагматичних*, адже будуть засобом регулювання практичної діяльності, а не її відображення<sup>144;</sup> і до несубстанціональних *структурно-функціональних*. Використання цього типу моделювання є найсуміснішим із педагогічними дослідженнями, оскільки передбачає задіяння схем, графіків, креслень, діаграм, таблиць, рисунків, доповнених спеціальними правилами їх об'єднання та перетворення<sup>145.</sup>

2) *Культурологічний підхід* (В. Андрущенко, 2013; Г. П. Васянович, 2010; С. М. Гатальська, 2005; Б. С. Гершунський, 1998; І. В. Зайченко, 2016; І. А. Зязюн, 2001; Каган М. С., 1988; С. К. Кримський, 2003; Ю. П. Тарелкін,

<sup>139</sup> Султанова, Л., 2016. Обґрунтування вибору методу моделювання у дослідженні процесу розвитку полукультурної компетентності майбутніх викладачів. *Витоки педагогічної майстерності*, 17, с. 171.

<sup>140</sup> Масікевич, Ю. Г., Шестопапов, О. В., Негайло, А. А. та ін., 2015. *Теорія систем в екології*: підручник. Суми: Сумський державний університет, с. 194-196.

<sup>141</sup> Масікевич, Ю. Г., Шестопапов, О. В., Негайло, А. А. та ін., 2015. *Теорія систем в екології*: підручник. Суми: Сумський державний університет, с. 193.

<sup>142</sup> Там само, с. 193-195.

<sup>143</sup> Там само.

<sup>144</sup> Масікевич, Ю. Г., Шестопапов, О. В., Негайло, А. А. та ін., 2015. *Теорія систем в екології*: підручник. Суми: Сумський державний університет, с. 193-195.

<sup>145</sup> Никитина, М. А., Захаров, А. Н., Насонова, В. В., Лисицин, А. Б., Горбатов, В. М. 2017. Моделирование как метод научного познания сложных мясных систем. *Теория и практика переработки мяса*, 3, с. 68.

В. О. Цикін, 2010 та ін.)<sup>146; 147; 148; 149; 150; 151; 152; 153; 154</sup> дозволяє вивчати об'єкти як культурні феномени, що належать до однієї чи декількох підсистем світу (природа, людина чи суспільство) і містять одночасно об'єктивну (матеріальну чи духовну) та суб'єктивну форми (відображення об'єкта в індивідуальній чи суспільній свідомості)<sup>155</sup>. Використання цього підходу в педагогіці дозволяє вирішувати низку питань, зокрема: щодо виховного потенціалу національної культури; щодо культурних цінностей інших народів, освоєння яких учнями / студентами забезпечить їм адекватну міжкультурну комунікацію; щодо врахування етнопедагогічних традицій навчання і виховання.

Однією з основних підстав для використання культурологічного підходу в нашому дослідженні є специфіка *аксіологічної складової* підготовки майбутніх учителів ІМ до навчання старшокласників з ООП (та зокрема з інвалідністю). Інклюзія (як об'єктивна форма освітньо-культурної трансформації, що відбувається в Україні) висуває перед педагогами принципово нові завдання. Тому розвиток здатності вчителя їх вирішувати зумовлений формуванням у них специфічних ціннісних орієнтацій (що складають суб'єктивну форму цього процесу). У даному контексті традиційна культуровідповідність учителя розглядається нами як негативний фактор. Мінімізація його впливу можлива за

<sup>146</sup> Тарелкін, Ю. П., Цикін, В. О., 2010. *Методологія наукових досліджень: навч. посіб.* Суми: Видавництво СумДПУ ім. А. С. Макаренка, с.111.

<sup>147</sup> Зайченко, І.В., 2016. *Педагогіка: підручник, 3-тє вид., перер. та доп.* Київ: Видавництво Ліра-К, с. 31.

<sup>148</sup> Андрущенко, В., 2013. Педагогіка культуро- і людино творчості. *Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна*: зб. наук. пр. [редкол. : Н. Г. Ничкало (голова), та ін. ; упоряд.: Н. Г. Ничкало, О. М. Боровік] ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – Київ: Богданова А. М., с. 14–25.

<sup>149</sup> Васянович, Г. П., 2010. *Вибрані твори: в 5-ти т. Т. 2: Морально-правова відповідальність педагога (теоретико-методологічний аспект): [монографія].* Львів : Сполом.

<sup>150</sup> Гатальська, С. М. 2005. *Філософія культури: підручник.* Київ: Либідь.

<sup>151</sup> Гершунский, Б. С., 1998. *Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных концепций).* Москва: Совершенство.

<sup>152</sup> Зязюн, І. А., 2001. Наука і мистецтво педагогічної дії. *Професійна освіта: педагогіка і психологія. Польсько-український, україно-польський журнал*, 5, с. 357–380.

<sup>153</sup> Каган, М. С., 1988. *Мир общения: проблема межсубъектных отношений.* Москва: Политиздат.

<sup>154</sup> Кримський, С. К., 2003. *Проект і проектування в сучасній цивілізації. Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати.* Київ: Департамент.

<sup>155</sup> Тарелкін, Ю. П., Цикін, В. О., 2010. *Методологія наукових досліджень: навч. посіб.* Суми: Видавництво СумДПУ ім. А. С. Макаренка, с. 111.

рахунок корекції студентами в ході професійної підготовки своїх моделей інвалідності та "переходу" від ізоляційних до інтеграційних.

Описана перспектива розгляду культурологічної проблематики характерна для *соціокультурного підходу*, що вивчає стратегічні цілі історичного самовідтворення суспільства з його національною специфікою і системними характеристиками культурно-ціннісних комплексів (як традиційних, так і нових) соціальної адекватності і культурної компетентності членів цього суспільства<sup>156</sup>. З позиції соціокультурного підходу підготовка майбутнього вчителя ІМ до навчання учнів з особливими освітніми потребами може розглядатись як привласнення студентами гуманістичних цінностей освітньої та соціальної інклюзії.

Іншою підставою для використання культурологічного підходу в нашому дослідженні є той виховний потенціал, що має для учнів з типовим розвитком їх спільне навчання з дітьми з особливими освітніми потребами під керівництвом учителя з "інтеграційним" баченням проблематики інвалідності. В цьому проявляється культуротворча функція освіти<sup>157</sup>, що виражається в соціалізації та інкультурації особистості через трансляцію накопиченого людством спеціалізованого соціокультурного досвіду<sup>158</sup>. Як зазначає В. Г. Кремінь, "здобуття освіти є процесом трансляції культурно оформлених зразків поведінки та діяльності"<sup>159</sup>, адже розвиток зростаючої особистості взаємопов'язаний із творенням нових цінностей<sup>160</sup>. Таким чином культурологічний підхід до

<sup>156</sup> Тарелкін, Ю. П., Цикін, В. О., 2010. *Методологія наукових досліджень*: навч. посіб. Суми: Видавництво СумДПУ ім. А. С. Макаренка, с. 112.

<sup>157</sup> Будник, О. Б., 2015. *Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності*. Доктор наук. Житомирський державний університет імені Івана Франка.

<sup>158</sup> Андрущенко, В., 2013. Педагогіка культуро- і людино творчості. *Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна*: зб. наук. пр. / [редкол. : Н. Г. Ничкало (голова), та ін. ; упоряд.: Н. Г. Ничкало, О. М. Боровік] ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ: Богданова А. М., с. 19.

<sup>159</sup> Кремінь, В. Г., 2011. *Філософія людиноцентризму в освітньому просторі*. 2-ге вид. Київ: Т-во "Знання" України. с. 19.

<sup>160</sup> Зязюн, І., 2012. Педагогічна психологія чи психологічна педагогіка?! *Естетика і етика педагогічної дії* : збірник наукових праць, 3, с. 28.

підготовки майбутнього вчителя ІМ до навчання учнів з особливими освітніми потребами тісно пов'язаний з аксіологічним. Розглянемо його докладніше.

3) *Аксіологічний (або ціннісний) підхід* (М. І. Дьяченко, Л. А. Кандибович, 2007; С. С. Вітвицька, 2015; С. А. Калінін, 2011; Ю. П. Тарелкін, В. О. Цикін, 2010 та ін.)<sup>161; 162; 163; 164; 165; 166; 167</sup> дає можливість з'ясувати якості та властивості предметів, явищ, процесів, здатних задовольнити потреби окремої особистості чи суспільства, а також ідеї і спонукання у вигляді норми та ідеалу<sup>168</sup>. Поняття "цінності" тлумачиться Ю. П. Тарелкіним і В. О. Цикіним як перевага певних смислів і побудованих на цій основі способів поведінки. Автори відносять до цінностей суспільства лише позитивно значущі, що пов'язані з соціальним прогресом, основними з яких є загальнолюдські гуманістичні<sup>169</sup>. Особливо великого значення набувають гуманістичні цінності в педагогічній освіті. Як відзначає С. С. Вітвицька, "гуманістична парадигма виховання передбачає звернення до духовноморальних цінностей суспільства, і на цій основі має будуватися індивідуально творча, ціннісна діяльність майбутнього вчителя в процесі навчання у ЗВО<sup>170</sup>. С. А. Калінін, М. І. Дьяченко та Л. А. Кандибович відзначають, що ієрархію цінностей доцільно розглядати стосовно конкретного світогляду й антропології, конкретної цивілізації, взятої у певному історичному часі<sup>171; 172</sup>. Таким чином, у підготовці майбутнього вчителя ІМ до навчання учнів

<sup>161</sup> Тарелкін, Ю. П., Цикін, В. О., 2010. *Методологія наукових досліджень: навч. посіб.* Суми: Видавництво СумДПУ ім. А. С. Макаренка, с. 112.

<sup>162</sup> Дьяченко, М. И., Кандыбович, Л. А., 2007. *Психологический словарь-справочник.* Минск: Харвест, с. 15.

<sup>163</sup> Вітвицька, С. С., 2015. Аксіологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя. *Креативна педагогіка*, 10, с. 63-67.

<sup>164</sup> Гвишиани, Д.М. Лапина, Н.И., ред., 1988. *Краткий словарь по социологии.* Москва: Политиздат.

<sup>165</sup> Гусейнов, А. А., Кон, И. С., ред., 1989. *Словарь по этике*, 6-е изд., Москва: Политиздат.

<sup>166</sup> Фролов, И. Т., ред., 1981. *Философский словарь*, 4-е изд., Москва: Политиздат.

<sup>167</sup> Калинин, С. А., 2011. Методологическое измерение аксиологии права. *Наукові праці Національного університету "Одеська юридична академія"*, 10, с. 269-279.

<sup>168</sup> Тарелкін, Ю. П., Цикін, В. О., 2010. *Методологія наукових досліджень: навч. посіб.* Суми: Видавництво СумДПУ ім. А. С. Макаренка, с. 112.

<sup>169</sup> Там само, с. 112.

<sup>170</sup> Вітвицька, С. С., 2015. Аксіологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя. *Креативна педагогіка*, 10, с. 63-67.

<sup>171</sup> Дьяченко, М. И., Кандыбович, Л. А., 2007. *Психологический словарь-справочник.* Минск: Харвест, с. 15.

<sup>172</sup> Там само.

з особливими освітніми потребами мають враховуватися, з одного боку, загальнолюдські гуманістичні цінності, які необхідно прививати студентам і які визначають їх професійну придатність, а з іншого – нові, актуальні, що дозволяють їм адекватно діяти в сучасних освітніх умовах, прийняти освітню та соціальну інклюзію дітей з інвалідністю в Україні та вкладати необхідні зусилля в їх навчання та розвиток.

4) *Компетентнісний підхід* у професійній підготовці майбутнього вчителя ІМ вивчався низкою вітчизняних і зарубіжних науковців (О. Б. Бігіч, 2007; Л. В. Волкова, 2011; О. Діордіященко, 2010; Т. М. Колодько, 2007; С. Ю. Ніколаєва та ін., 1999; В. Садова, 2002; О. Петров, 2008, 2010; Л. А. Чередниченко, 2009; М. К. Кабардов, Є. В. Арцишевська, 2003 та ін.)<sup>173; 174; 175; 176; 177; 178; 179; 180; 181</sup>. Його використання зумовлене передбаченим результатом підготовки майбутніх учителів ІМ до практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП – розвитком у них інклюзивної компетентності. У Профстандарті за спеціальністю "Вчитель закладу загальної середньої освіти" структура інклюзивної компетентності розкривається через здатності, що, в свою чергу, реалізуються в таких традиційних компонентах, як: знання, вміння та

<sup>173</sup> Діордіященко, О., 2010. Формування професійної компетентності вчителя іноземних мов на сучасному етапі. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер. Філологічні науки*, 89(2), с. 290-294.

<sup>174</sup> Бігіч, О.Б., 2007. Формування у студентів методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи. *Іноземні мови*, 2, с. 27-31.

<sup>175</sup> Волкова, Л. В., 2011. Формування іншомовної комунікативної компетенції у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців. *Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти*: збірник статей за матеріалами науково-практичної конференції ІХ Ірпінських міжнародних науково-педагогічних читань, Ірпінь, Україна, 26–27 травня 2011, Ірпінь, 1, с. 201–207.

<sup>176</sup> Колодько, Т., 2007. Методологічний аспект професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови. *Рідна школа*, 1, с. 48–50.

<sup>177</sup> Ніколаєва, С. Ю., 1999. *Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах*. Київ: Леніт.

<sup>178</sup> Садова, В., 2011. Історико-педагогічна компетентність як передумова формування педагогічної культури майбутнього вчителя. *Імідж сучасного педагога*, 4 (113), с. 5–8.

<sup>179</sup> Петров, О., 2008. Лінгвосоціокультурна компетентність майбутніх учителів іноземних мов як педагогічне поняття. *Рідна школа*, 6, 52–54.

<sup>180</sup> Чередниченко, Л. А., 2009. Технологія формування полікультурної компетентності майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки. *Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції "Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України", 2, 170–173.

<sup>181</sup> Кабардов, М. К., Арцишевская, Е. В., 2003. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенций. *Вопросы психологии*, 1, с. 34–49.

навички<sup>182</sup>. Водночас, у науково-педагогічній літературі існує низка досліджень, в яких виокремлюються й інші компоненти. Наприклад, у дослідженні Т. Г. Браже професійна компетентність людей, чия професія за предметом праці належить до типу "людина – людина", визначається ще й ціннісними орієнтаціями, мотивами діяльності, самоусвідомленням, стилем взаємодії, загальною культурою, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу<sup>183</sup>. У свою чергу, О. Діордіященко, спираючись на наукові праці таких дослідників, як О. І. Міщенко, Г. І. Саранцев, В. О. Сластьонін, С. А. Спирін та теорію змісту навчальної діяльності, вважає, що "головним змістом навчання мають бути загальні способи дій з вирішення широкого кола завдань, щоб діяльність тих, хто навчається, була зорієнтована на опанування цими загальними способами"<sup>184</sup>. Екстраполюючи це положення в русло компетентнісного підходу, автор розглядає професійну компетентність майбутнього вчителя як результат запровадження імітаційного моделювання задачної структури педагогічної діяльності, а ступінь її сформованості – як здатність студентів вирішувати педагогічні задачі. Такий підхід дозволяє підвищити практичну зорієнтованість професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя ІМ, а також визнати способи професійної діяльності та її початковий досвід не лише компонентом його інклюзивної компетентності, але й основним показником її сформованості.

5) *Особистісно-діяльнісний підхід* (Л. С. Виготський, 1984; В. В. Давидов, В. П. Зінченко, О. О. Леонтьєв, А. В. Петровський, 1983; С. Л. Рубінштейн, 1993;

<sup>182</sup> Міністерство розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України, 2020. *Реєстр професійних стандартів. Вчитель закладу загальної середньої освіти* [онлайн]. Режим доступу: <[https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv&fbclid=IwAR0NPFw\\_4pQoRSWD9g4gQCtiRQ0sY5syYdBdLYDDEqApN5lnojZnJufXY](https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv&fbclid=IwAR0NPFw_4pQoRSWD9g4gQCtiRQ0sY5syYdBdLYDDEqApN5lnojZnJufXY)> [Дата звернення 14 грудня 2021], с. 19-20.

<sup>183</sup> Браже, Т.Г., 1999. Развитие творческого потенциала учителя. *Педагогика*, 8, с.89–94

<sup>184</sup> Діордіященко, О., 2010. Формування професійної компетентності вчителя іноземних мов на сучасному етапі. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер. Філологічні науки*, 89(2), с.291.



О. М. Леонтьєв, 1983; И. С. Якиманська, 1995 та ін.)<sup>185; 186; 187; 188; 189; 190</sup> ґрунтується, з одного боку, на особистісно орієнтованому (особистісному), а з іншого – на діяльнісному підході, що походить від теорії діяльності. З позиції особистісно орієнтованого підходу, людина, що планує, організує, виконує та контролює діяльність, вважається її суб'єктом, який розвивається в ході її здійснення. Діяльнісний підхід тлумачиться як методологічний принцип, основою якого є категорії предметної діяльності людини (групи людей, соціум у цілому)<sup>191</sup>. Тому видається доцільним розглядати вказані підходи разом, у межах особистісно-діяльнісного. З його позиції діяльність – це активна взаємодія людини з середовищем, в якому вона досягає свідомо поставленої мети, що виникла в результаті появи в неї певної потреби, мотиву<sup>192</sup>.

Специфіка особистісно-діяльнісного підходу в нашому дослідженні конкретизується в контексті професійно-педагогічної освіти. Ми розділяємо позицію А. У. Коумза, одного з засновників особистісного підходу (personal approach), що вчителю недостатньо бути освіченим фахівцем і йому недоцільно наслідувати інших досвідчених чи успішних педагогів, щоб набути професійності. Професійно-педагогічна підготовка має бути спрямована на розвиток особистості та індивідуальності майбутнього вчителя у взаємодії з професійними задачами, оскільки тільки так він зможе гнучко їх вирішувати в майбутньому та задовольняти власні і суспільні потреби. "Зведення" підготовки

<sup>185</sup> Выготский, Л. С., 1984. *Детская психология*. Под. ред. Д. Б. Эльконина. Собр. соч.: В 6 т., Т. 4. Москва: Педагогика.

<sup>186</sup> Леонтьев, А. Н., 1983. *Избранные психологические произведения: В 2 т., Т. 1*. Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко, А. А. Леонтьева, А. В. Петровского. Москва: Педагогика.

<sup>187</sup> Эльконин, Д. Б., 1995. *Психическое развитие в детских возрастах*. Избранные психологические труды. Под ред. Д. И. Фельдштейна. Москва: Институт практической психологии. Воронеж: НПО «МОДЭК».

<sup>188</sup> Рубинштейн, С. Л., 1992. Самосознание личности и ее жизненный путь. *Основы общей психологии: В 2 т.* Москва: Педагогика.

<sup>189</sup> Леонтьев, А. Н., 1983. *Деятельность. Сознание. Личность*. Собр. соч.: В 2 т., Т. 2. Москва: Педагогика.

<sup>190</sup> Якиманская, И. С., 1995. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения. *Педагогика*, 2. с. 3-19.

<sup>191</sup> Тарелкін, Ю. П., Цикін, В. О., 2010. *Методологія наукових досліджень: навч. посіб.* Суми: Видавництво СумДПУ ім. А. С. Макаренка, с. 106.

<sup>192</sup> Столяренко, Л. Д., 2012. Человек как субъект деятельности. *PSYERA* [online] Режим доступа: <<https://psyera.ru/tags/deyatelnost>> [Дата звернення 25.08.2019].

майбутнього вчителя до відповідності попередньо встановленому переліку зразків поведінки чи особистісних рис призведе до втрати ним ініціативності, активності та гнучкості, оскільки він буде готовий лише наслідувати. Як підкреслює автор, "хороший учитель – це не той, хто поводить себе "передбаченим способом", (а той, хто)... майстерно досягає бажаного результату"<sup>193</sup> (пер. з англ. Н. С. Щерба). Тому майбутній педагог має стати "інструментом", здатним майстерно використовувати себе для вирішення педагогічних проблем<sup>194</sup>. Він виступає одночасно як суб'єкт, об'єкт і результат навчальної діяльності. А отже за рахунок набуття досвіду вирішення педагогічних задач має навчитись використовувати власні особистісні ресурси в проблемних ситуаціях згідно з наявними потребами. Як зазначає О. В. Гвоздікова, особистісно-орієнтоване навчання зосереджене на розвитку самобутності, самоцінності, індивідуальності, становленні культурної ідентифікації, соціалізації, життєвого самовизначення людини<sup>195</sup>. Тому його використання видається доцільним і для професійної підготовки майбутніх учителів до навчання учнів з особливими освітніми потребами.

У свою чергу, умови "суб'єктизації" тих, хто навчається, в навчальному процесі розглядалась такими вченими, як Н. В. Кічук, О. А. Біда, І. А. Зимня, А. Б. Орлов, Л. М. Фрідман, І. Ю. Кулагіна, І. С. Якиманська та ін. в межах теорії суб'єктно-орієнтованої організації навчання<sup>196; 197; 198</sup>. З одного боку, вона

<sup>193</sup> Combs, A. W., 1964. The personal approach to good teaching. *Educational Leadership. March* [online] Режим доступу: <[http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_196403\\_combs.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_196403_combs.pdf)> [Дата звернення 26.08.2019], с. 372

<sup>194</sup> Combs, A. W., 1961. A perceptual view of the nature of 'helpers' in personality theory and counseling practice. *Papers of first annual conference on personality theory and counseling practice*. Gainesville, Florida: University of Florida. с.53-58.

<sup>195</sup> Гвоздікова О. В., 2012. *Технології навчання в сучасній школі. Класна оцінка. Освітній портал*. [online] Режим доступу: <<http://klasnaocinka.com.ua/uk/article/tekhnologiyi-navchannya-v-suchasni-shkoli.html>> [Дата звернення 28.08.2019].

<sup>196</sup> Скрипченко, О. В., Долинська, Л. В., Огороднійчук, З. В. та ін., 2001. *Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб.* Київ : Просвіта.

<sup>197</sup> Кічук, Н. В., 2016. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників педагогічного процесу у дошкільному закладі освіти як ключова ідея особистісно орієнтованої парадигми. *Педагогічний альманах*, 30, с. 10-15.

<sup>198</sup> Біда, О. А., 2019. Зміст поняття "професійна суб'єктність майбутнього фахівця початкової школи". *Науковий журнал ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» Освітній простір України*.

пов'язує розвиток особистості з розв'язанням проблемних завдань, внаслідок чого формується досвід діяльності. А з іншого – визначає педагогічні умови, що можуть призвести до свідомого керування учнями / студентами своєю навчальною діяльністю.

Описуючи вказані умови суб'єктизації, Л. М. Фрідман і І. Ю. Кулагина зазначають, що учень (в нашому випадку – *студент*) повинен *знати*:

- загальні плани і програми свого навчання на наступний рік;
- які знання і вміння мають бути засвоєні в результаті вивчення кожної чергової теми (бажані результати);

- причини і користь від вивчення теми, яку проблему мають вирішитись;

У свою чергу, вчитель (в нашому випадку – *викладач*) має:

- контролювати результати (студентів) на кожному занятті;
- оцінювати їх успіхи за пунктами: знає / ще не знає; вміє / ще не вміє; тема засвоєна / ще не засвоєна;
- відкрито проводити облік досягнень (студентів)<sup>199</sup>.

Засобом реалізації особистісно-діяльнісного підходу є, зокрема, діяльнісні та особистісно орієнтовані технології. Як вважають О. В. Палига та І. А. Притула, *діяльнісні* технології передбачають проведення аналізу виробничих ситуацій, розв'язання ситуативних виробничих завдань, ділові ігри, моделювання професійної діяльності в навчальному процесі, організацію професійно спрямованої дослідницько-пошукової роботи тощо. *Особистісно орієнтовані* включають збільшення частки самостійної діяльності суб'єктів навчання, дослідницьку роботу та роботу за індивідуальним планом, використання методу проектів тощо<sup>200</sup>.

---

Івано-Франківськ: Видавництво ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 17, с. 38–45.

<sup>199</sup> Фрідман Л. М., Кулагина І. Ю., 1991. *Психологический справочник учителя*. Москва : Просвещение. с. 229.

<sup>200</sup> Палига О. В., Притула І. А., 2015. *Інноваційні технології навчання при підготовці валіфікованих робітників в системі професійно-технічної освіти* [online] Режим доступу: <<http://vpl57.zp.ua/file/IYPNoweV>> [Дата звернення 27.08.2019], с. 6.

### 1.3. Психолого-педагогічні та технологічні основи підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до роботи зі старшокласниками з особливими потребами

**Конкретнонауковий рівень** методології підготовки майбутнього вчителя ІМ до навчання учнів з ООП розкривається, на нашу думку, у двох аспектах: педагогічним і психологічним. У межах **педагогічного аспекту** видається доцільним виокремити науково-теоретичні положення: педагогіки партнерства, технології групової навчальної діяльності, таксономії навчальних цілей Б. Блума та контекстного підходу (див. рис. 1.1).

1) *Педагогіка партнерства* (О. Вишневський, 2006; Дж. Л. Епштейн, 1983; Т. С. Кравчинська, 2012; М. Скиба, 2019; А. Шлейхер, 2018 та ін.)<sup>201; 202; 203; 204</sup> є однією з нормативних засад, на яких, згідно з Концепцією реформування вітчизняної середньої освіти, розбудовується НУШ<sup>205</sup>. В її основі лежить взаємодія між учителем, учнями та батьками, які, об'єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними та зацікавленими однодумцями, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат<sup>206</sup>. До основних принципів педагогіки співробітництва належать: повага до особистості, доброзичливість і позитивне ставлення, довіра у відносинах, діалог – взаємодія – взаємоповага, розподілене лідерство (проактивність, право вибору та

<sup>201</sup> Epstein, J. L., 1983. Effects on parents of teacher practices of parent involvement. *Report, 346*. [online] Режим доступу: <[https://www.researchgate.net/publication/234658578\\_Effects\\_on\\_Parents\\_of\\_Teacher\\_Practices\\_of\\_Parent\\_Involvement\\_Report\\_No\\_346](https://www.researchgate.net/publication/234658578_Effects_on_Parents_of_Teacher_Practices_of_Parent_Involvement_Report_No_346)> [Дата звернення 04.09.2019].

<sup>202</sup> Шлейхер, А., 2018. *Найкращий клас у світі: як створити освітню систему 21-го століття*. Пер. з англ. Г. Лелів. Львів : Літопис.

<sup>203</sup> Вишневський, О., 2006. *Теоретичні основи сучасної української педагогіки*: Посіб. для студентів вищих навчальних закладів. Дрогобич : Коло.

<sup>204</sup> Кравчинська, Т. С., 2012. *Педагогіка партнерства – основні ідеї, принципи та сутність* [online] Режим доступу: <[http://lib.iitta.gov.ua/707221/1/%D0%9A%D1%80%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B8%D0%BD%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0\\_%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8.pdf](http://lib.iitta.gov.ua/707221/1/%D0%9A%D1%80%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B8%D0%BD%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0_%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8.pdf)> [Дата звернення 04.09.2019].

<sup>205</sup> *Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи*, 2016. Під заг. ред. М. Грищенка [online] Режим доступу: <<https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>> [Дата звернення 04 вересня.2019].

<sup>206</sup> Скиба, М., 2019. *Краще разом. Що таке педагогіка партнерства і навіщо вона в НУШ* [online] Режим доступу: <<https://nus.org.ua/articles/pedagogika-partnerstva-shho-take-ta-yak-zrozumity-chy-vona-ye-u-shkoli/>> [Дата звернення 04 вересня 2019].

відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків), принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей)<sup>207</sup>, а також активне включення всіх учасників у реалізацію спільних завдань<sup>208</sup>.

Педагогіка партнерства в межах вищої педагогічної освіти насамперед визначає своєрідний перерозподіл ролей: *студент* – це добровільний і зацікавлений соратник та одностудент викладача, рівноправний учасник освітнього процесу, співвідповідальний за його результати<sup>209</sup>. На нашу думку, це можливо за умови суб'єктизації студентів, тобто надання їм можливості усвідомити свої майбутні професійні потреби та реалізувати їх в навчальному процесі. У свою чергу, *викладач* має відігравати роль керівника, фасилітатора, консультанта і співучасника освітнього процесу. Як вважає Т. С. Кравчинська, він має володіти прийомом мотивації, визнавати пріоритетність суб'єкт-суб'єктної взаємодії у навчальному процесі, розвивати в себе прогностичність, стратегічне бачення педагогічної діяльності, та відповідальність<sup>210</sup>. Передумовою цього є відповідний професійний саморозвиток.

2) *Технологія групової навчальної діяльності* (С. Іванішена, 2006; В. Котова, К. Ф. Нор, 1998; Н. В. Мосьпан, 2011; О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, 2001; О. Г. Ярошенко, 1997)<sup>211; 212; 213; 214; 215</sup> передбачає організацію навчання в

<sup>207</sup> Скиба, М., 2019. *Краще разом. Що таке педагогіка партнерства і навіщо вона в НУШ* [online] Режим доступу: <<https://nus.org.ua/articles/pedagogika-partnerstva-shho-tse-take-ta-yak-zrozumity-chy-vona-ye-u-shkoli/>> [Дата звернення 04 вересня 2019].

<sup>208</sup> "Педагогіка партнерства" як один із факторів ефективної взаємодії учасників освітнього процесу. *Інтернет-газета Віньковецького РМК "Методичні діалоги"* [online] Режим доступу: <[http://metodialogu.blogspot.com/2017/11/blog-post\\_11.html](http://metodialogu.blogspot.com/2017/11/blog-post_11.html)> [Дата звернення 02 вересня 2019].

<sup>209</sup> Кравчинська, Т. С., 2012. *Педагогіка партнерства – основні ідеї, принципи та сутність* [online] Режим доступу: <[http://lib.iitta.gov.ua/707221/1/%D0%9A%D1%80%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B8%D0%BD%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0\\_%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8.pdf](http://lib.iitta.gov.ua/707221/1/%D0%9A%D1%80%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B8%D0%BD%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0_%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8.pdf)> [Дата звернення 04 вересня 2019].

<sup>210</sup> Там само.

<sup>211</sup> Мосьпан, Н. В., 2011. Технологія групової діяльності. *Збірник наукових праць. Вип. 95* [online] Режим доступу: <<http://enpuii.npu.edu.ua/bitstream/123456789/5078/1/MOS%E2%80%99PAN.pdf>> [Дата звернення 23 липня 2019].

<sup>212</sup> Ярошенко, О.Г., 1997. *Групово навчальна діяльність школярів, теорія і методика*. Київ: Партнер.

<sup>213</sup> Нор, К.Ф., 1998. *Технология организации групповой учебной деятельности*. Николаев: Иллион.

<sup>214</sup> Пехота, О.М., Кіктенко, А.З., 2001. *Освітні технології: навч.-метод. посіб. за заг. ред. О. М. Пехоти*. Київ: А. С. К.

<sup>215</sup> Іванішена, С., 2006. *Форми та методи інтерактивного навчання. Початкова школа*, 3. с. 9-11.

малих групах, об'єднаних загальною навчальною метою в опосередкованому керівництві педагога і співпраці з іншими суб'єктами навчання. Як вважає Н. В. Мосьпан, *метою* технології групової навчальної діяльності є розвиток дитини (в нашому випадку – студента) як суб'єкта навчальної діяльності<sup>216</sup>. Екстраполюючи завдання, що висуваються автором до технології групової навчальної діяльності, на предмет нашого дослідження, видається доцільним виокремити такі положення:

- поєднання фронтальної, індивідуальної, парної та групової форм роботи, що дозволяє компенсувати недоліки кожної з них;
- розвиток у студентів умінь педагогічної співпраці та спілкування;
- розвиток умінь взаємонавчання та зацікавленості в успіхах інших;
- розвиток умінь самоконтролю, самооцінювання і планування.

На думку Н. В. Мосьпан, керування груповою навчальною діяльністю має проводитись опосередковано через завдання, запропоновані групі, які регулюють діяльність її суб'єктів. Таким чином, стосунки між викладачем і студентами набувають характеру співпраці, де педагог пояснює завдання, а надалі втручається в роботу студентів лише, коли вони відчують утруднення і звертаються за допомогою<sup>217</sup> або для контролю та оцінювання результатів, коли завдання виконане. Зважаючи на те, що групові форми навчальної діяльності дають студентам можливість спілкуватись, взаємодіяти, допомагати один одному та обмінюватись інформацією, вони є культуровідповідними для України згідно з теорією Г. Хофстеде, описаною в п. 1.1. Крім того технологія групової навчальної діяльності передбачає інтенсивне спілкування, а отже дозволяє студентам не лише набувати гуманістичних переконань про доцільність інтеграції дітей з інвалідністю в суспільство, але й розвивати соціальну

---

<sup>216</sup> Мосьпан, Н. В., 2011. Технологія групової діяльності. *Збірник наукових праць*, 95 [online] Режим доступу: <<http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/5078/1/MOS%E2%80%99PAN.pdf>> [Дата звернення 27 липня 2019], с. 167.

<sup>217</sup> Там само, с. 167-168.

компетентність і, за теорією соціального конструктивізму, спільно конструювати "знання про правильний світ", у якому панують інтеграційні моделі інвалідності (див. п. 1.1).

3) *Таксономія навчальних цілей Б. Блума* (О. Пометун, 2017; Ж. Ш. Бактибаєв, 2017; Н. І. Дичка, О. В. Павленко, 2019)<sup>218; 219; 220</sup> передбачає градацію навчальних завдань за 6 рівнями: від формування знання (1), розуміння (2), організації використання (3), проведення аналізу (4) та синтезу інформації (5) – до її всебічного оцінювання (6). Завдяки цьому досягається розвиток мислення студентів та їх здатності формувати навчальний процес у логічній послідовності, формуються стійкі навички поведінки в реальних життєвих ситуаціях<sup>221</sup>.

В контексті підготовки майбутніх учителів ІМ до навчання учнів з ООП її ефективність має оцінюватися з позиції того, скільки рівнів указаної таксономії студенти можуть "пройти" при виконанні конкретного завдання. Наприклад, при прослуховуванні лекції вони можуть освоїти 1-2 рівні (запам'ятати і зрозуміти певну частину інформації). Тому лекції вважається малоефективною формою професійно-педагогічної підготовки, про що буде детальніше сказано в розділі 4. Ми погоджуємося з Н. І. Дичкою та О. В. Павленко, що потрібно так планувати заняття, щоб складена матриця цілей відповідала всім рівням когнітивних процесів<sup>222</sup>. В контексті нашого дослідження прикладом плану практичного заняття, на якому реалізуються всі рівні таксономії Блума, є наступний:

<sup>218</sup> Пометун, О., 2017. *Що таке таксономія Блума і як вона працює на уроці*. Освітня платформа "Критичне мислення" [online] Режим доступу: <<http://www.criticalthinking.expert/usi-materialy/shho-take-taksonomiya-bluma-i-yak-vona-pratsyuje-na-uroci/>> [Дата звернення 28 серпня 2019].

<sup>219</sup> Бактибаєв Ж. Ш., 2017. Использование технологии таксономии Блума в учебном процессе вуза. *Ярославский педагогический вестник*, 1, с. 150-153.

<sup>220</sup> Дичка, Н. І., Павленко, О. В., 2019. Ефективне застосування таксономії Бенджаміна Блума у навчанні англійської мови для професійних цілей. Матеріали VII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Сучасний рух науки» [online] Режим доступу: <[http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/dychka,%20pavlenko\\_efectyvne.pdf](http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/dychka,%20pavlenko_efectyvne.pdf)> [Дата звернення 1 серпня 2019].

<sup>221</sup> Бактибаєв Ж. Ш., 2017. Использование технологии таксономии Блума в учебном процессе вуза. *Ярославский педагогический вестник*, 1, с. 150.

<sup>222</sup> Дичка, Н. І., Павленко, О. В., 2019. Ефективне застосування таксономії Бенджаміна Блума у навчанні англійської мови для професійних цілей. Матеріали VII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції

- викладач повідомляє студентам тему, мету та очікуваний результат заняття, пов'язуючи його з їх майбутньою професійною діяльністю;
- інформація про особливості навчання учнів певної категорії інвалідності розподіляється між студентами і читається ними по частинам (рівень 1);
- вони стисло переказують по черзі свою частину інформації в малій групі (рівень 2), читають проблемну ситуацію та разом складають список порад учителю, який у ній опинився (рівень 3);
- студенти читають кейс, де описується інша проблемна ситуація, та аналізують поведінку вчителя, учнів, батьків тощо (рівень 4);
- вони проектують і презентують ефективніший шлях вирішення проблеми, користуючись власним досвідом і здоровим глуздом (рівень 5);
- студенти інших малих груп оцінюють недоліки та переваги запропонованого проекту (рівень 6).

4) *Контекстний підхід* (А. О. Вербицький, 1991; С. І. Тихолаз, 2011; О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова, 2003 та ін.)<sup>223; 224; 225</sup> до професійної освіти передбачає моделювання предметного та соціального змісту майбутньої професійної діяльності за допомогою комплексу дидактичних форм, методів і засобів<sup>226</sup>. Як вважає С. І. Тихолаз, цей підхід до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів найповніше реалізується в використанні *методів активного навчання*, до яких належать:

- розв'язування професійних завдань;

---

«Сучасний рух науки» [online] Режим доступу: <[http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/dychka,%20pavlenko\\_efectyvne.pdf](http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/dychka,%20pavlenko_efectyvne.pdf)> [Дата звернення 2 червня 2019].

<sup>223</sup> Вербицький, А. А., 1991. *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*. Москва : Высшая школа.

<sup>224</sup> Тихолаз, С. І., 2011. *Контекстний підхід до організації навчального процесу як умова розвитку професійної спрямованості студентів медичного університету* [online] Режим доступу: <[file:///C:/Users/User/Downloads/Znpkhist\\_2011\\_4\\_38.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Znpkhist_2011_4_38.pdf)> [Дата звернення 26 серпня 2019], с. 167.

<sup>225</sup> Дубасенюк, О. А., Семенюк, Т. В., Антонова, О. Є., 2003. *Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності*: [монографія]. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т. с. 15.

<sup>226</sup> Тихолаз, С. І., 2011. *Контекстний підхід до організації навчального процесу як умова розвитку професійної спрямованості студентів медичного університету* [online] Режим доступу: <[file:///C:/Users/User/Downloads/Znpkhist\\_2011\\_4\\_38.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Znpkhist_2011_4_38.pdf)> [Дата звернення 26.08.2019], с. 167.



- аналіз ситуацій;
- проблемні методи;
- ділові та рольові ігри;
- дискусії;
- науково-дослідницька робота;
- професійна практика;
- стажування тощо.

За спостереженнями автора, студенти виявляють пізнавальну активність тоді, коли під час занять розглядаються проблеми, з якими їм доведеться зустрітись у майбутній діяльності. Завдяки цьому (теоретичні – Н. С. Щерба) знання сприймаються не просто як набір наукових положень, а як засіб розв’язання професійних завдань<sup>227</sup>.

За контекстним підходом особистісно-професійний розвиток студентів здійснюється, на думку С. І. Тихолаза, в послідовному залученні їх до *3 форм діяльності*:

- навчальної (лекції, семінари, практичні заняття);
- квазіпрофесійної (аналіз професійних ситуацій, кейс-метод, рольові та ділові ігри);
- навчально-професійної (виробнича практика, науково-дослідна робота)<sup>228</sup>.

Вказані форми діяльності порівнюються автором із *3 моделями навчання*:

- семіотичною (в якій всі навчальні завдання передбачають роботу з текстом як знаковою системою);

---

<sup>227</sup> Тихолаз, С. І., 2011. Контекстний підхід до організації навчального процесу як умова розвитку професійної спрямованості студентів медичного університету [online] Режим доступу: <file:///C:/Users/User/Downloads/Znpkhist\_2011\_4\_38.pdf> [Дата звернення 03 березня 2019], с. 167.

<sup>228</sup> Там само, с. 167-168.

- імітаційною (в якій навчальна інформація виступає засобом регуляції професійної діяльності, а професійні норми засвоюються на рівні внутрішніх переконань);
- соціальною (у якій навчальні завдання подаються в формі проблемних ситуацій, що імітують соціальний контекст, до якого включено професійну взаємодію). В її межах студенти працюють у парах, групах, беруть участь у ділових і рольових іграх.

Запровадження описаної концепції управління учбовою діяльністю рекомендується проводити в умовах особистої відповідальності кожного суб'єкта навчання за свою роботу, за рахунок організації колективних форм учіння та проектування діяльності суб'єктів навчання<sup>229</sup>.

**Психологічний аспект** конкретнонаукового рівня методології підготовки майбутніх учителів ІМ до навчання учнів з особливими освітніми потребами ґрунтується на положеннях: психології навчального співробітництва, ефекту Рінгельмана, ієрархії потреб за А. Маслоу та теорії діяльності.

1) *Психологія навчального співробітництва* (В. А. Гуружапова, 2014; І. О. Зімня, 1999; Б. Ф. Ломов, 1991; В. В. Москаленко, 2007; М. М. Фіцула, 2006)<sup>230; 231; 232; 233</sup>. З позиції соціальної психології співробітництво вважається одним із 2 основних типів взаємодії, іншим із яких є суперництво<sup>234</sup>. Останнє включає спроби придушення чи випередження суперника, який прагне ідентичних цілей. У свою чергу, взаємодія на основі *співробітництва* передбачає взаємопов'язані дії індивідів, спрямовані на досягнення загальних цілей із

<sup>229</sup> Тихолаз, С. І., 2011. *Контекстний підхід до організації навчального процесу як умова розвитку професійної спрямованості студентів медичного університету* [online] Режим доступу: <file:///C:/Users/User/Downloads/Znpkhist\_2011\_4\_38.pdf> [Дата звернення 03 березня 2019], с. 167-168.

<sup>230</sup> Москаленко, В. В., 2007. *Психологія соціального впливу : навч. посіб.* Київ : Центр учбової літератури.

<sup>231</sup> Фіцула, М. М., 2006. *Педагогіка вищої школи : навч. посіб.* Київ: Академвидав.

<sup>232</sup> Ломов, Б. Ф., 1991. *Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии.* Москва: Педагогика.

<sup>233</sup> Гуружапов, В. А. ред., 2014. *Педагогическая психология: учебник для бакалавров.* Москва: Издательство Юрайт.

<sup>234</sup> Москаленко, В. В., 2007. *Психологія соціального впливу: навч. посіб.* Київ : Центр учбової літератури, с. 189.

взаємною вигодою для взаємодіючих сторін<sup>235</sup>. Навчальна взаємодія учасників освітнього процесу в ЗВО може мати такі форми (режими):

- викладач – студент / пара студентів / мала група / студентська група;
- студент – студент / пара студентів / мала група / студентська група;
- пара студентів / мала група – пара студентів / мала група.

Метою і системоутворюючим фактором *взаємодії викладача і студентів* є, з одного боку, набуття останніми професійної компетентності, а з іншого – їх соціальний розвиток<sup>236</sup>. І. О. Зімня також стверджує, що навчальна взаємодія має 2 напрями: спільної діяльності та спілкування. Автор характеризує цю взаємодію як співробітництво, спрямоване на досягнення загального результату<sup>237</sup>. Психологічною основою такого співробітництва є суб'єкт-суб'єктні стосунки<sup>238</sup>, основані на узгодженні індивідуальних і спільних цілей<sup>239</sup> викладача і студента. Як було зазначено в попередньому пункті, суб'єкт навчальної діяльності – це особа, що планує, організує, здійснює і контролює її результати. Реалізація суб'єктності студентів у контексті вищої професійної освіти передбачає забезпечення їх самостійності та активності, а також створення умов для самовдосконалення та реалізації ними власних освітніх цілей.

Що стосується спілкування в режимі студент-студент і викладач-студент, яке відбувається в ході навчального співробітництва, то як вважає Г. Ф. Пономарьова, спираючись на дослідження І. Бека та Л. Долинської, його основною рисою має бути діалогічність, яка забезпечує особистісний і професійний розвиток і студентів, і викладача. На думку цих авторів, її внутрішньою умовою є особистісні взаємини між викладачем і студентами,

<sup>235</sup> Москаленко, В. В., 2007. *Психологія соціального впливу*: навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури.

<sup>236</sup> Фіцула, М. М., 2006. *Педагогіка вищої школи : навч. посіб.* Київ: Академвидав.

<sup>237</sup> Зімня, І. А., 1999. *Педагогическая психология*. Москва: Логос.

<sup>238</sup> "Педагогіка партнерства" як один із факторів ефективної взаємодії учасників освітнього процесу [online] *Інтернет-газета Вінковецького РМК "Методичні діалоги"*. Режим доступу: <[http://metoddialogu.blogspot.com/2017/11/blog-post\\_11.html](http://metoddialogu.blogspot.com/2017/11/blog-post_11.html)> [Дата звернення 03 вересня 2019].

<sup>239</sup> Ломов, Б. Ф., 1991. *Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии*. Москва: Педагогика.

характерні для рівноправних партнерів<sup>240</sup>. При цьому викладач як суб'єкт навчального процесу має забезпечити оптимальне навчально-пізнавальне середовище та умови для продуктивної навчально-комунікативної діяльності студентів, здійснювати керівництво і контроль за її результатами.

2) *Ефект Рінгельмана* (М. Рінгельман, 1913; Б. Латане, К. Уільямс, С. Харкінс, 1981)<sup>241; 242; 243</sup> описує схильність людей до зниження індивідуальних зусиль при роботі в групі, який називається ще соціальною лінню<sup>244</sup>. Її причиною є впевненість людей, що їх зусилля не матимуть вирішального значення в групі<sup>245</sup>.

При цьому ефект Рінгельмана проявляється сильніше в групах людей, що мають індивідуалістичну установку та слабше в умовах суперництва. В контексті нашого дослідження цей феномен дозволяє уточнити пріоритетні форми навчання студентів. З одного боку, колективізм, характерний (за дослідженням соціологічного центру Hofstede Insights)<sup>246</sup> для 75% українців, передбачає доцільність вибору групових форм навчання, проте явище соціальної лінії (або ефект Рінгельмана) зумовлює обмеження кількості членів груп до 2-4.

3) *Ієрархія потреб за А. Маслоу*, до якої сьогодні входить 7 рівнів:

- фізіологічні потреби (в їжі, воді, відпочинку, одязі, житлі);
- потреба в безпеці (відсутність загрози для життя, впевненість у захисті);

<sup>240</sup> Пономарьова, Г. Ф., 2014. Взаємодія викладача і студента у навчально-виховному процесі педагогічного ЗВО. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*, 45. [online] Режим доступу: <<http://library.uipa.edu.ua/images/data/zbirnik/problemu45/6.pdf>> [Дата звернення 03 вересня 2019].

<sup>241</sup> Ringelmann, M., 1913. Recherches sur les moteurs animés: Travail de l'homme, *Annales de l'Institut National Agronomique*. 2nd series, 12, pp. 1-40.

<sup>242</sup> Williams, K. D., Harkins, S., Latané, B., 1981. Identifiability as a deterrent to social loafing: Two cheering experiments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, pp. 135-157.

<sup>243</sup> Latané, B., Williams, K., Harkins, S., 1979. Many hands make light the work: The causes and consequences of social loafing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(6), p. 822-832.

<sup>244</sup> Там само, p. 822-832.

<sup>245</sup> Piezon, S. L., Ferree, W. D., 2008. Perceptions of Social Loafing in Online Learning Groups: A study of Public University and U.S. Naval War College students. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9 (2) [online] Available at <<https://doi.org/10.19173/irrodl.v9i2.484>> [Accessed 13 June 2019].

<sup>246</sup> *Hofstede Insights. Ukraine* [online] Available at: <<https://www.hofstede-insights.com/country/ukraine/>> [Accessed 31 July 2019].

- соціальні потреби (спілкування, вияв і отримання прихильності, підтримки і піклування);
- визнання та самоствердження (самоповага та повага);
- духовні потреби (самореалізація, розвиток);
- естетичні потреби (прагнення до прекрасного);
- пізнавальні (прагнення до нових знань, відкриттів, досліджень)<sup>247</sup>.

За теорією А. Маслоу поведінка людини визначається незадоволеною потребою найнижчого рівня<sup>248</sup>. Відповідно, суб'єкт навчання, який не відчуває безпеки, підтримки чи поваги до себе, не реалізуватиме й потреби в пізнанні. Ця ідея може бути використана для оптимізації підготовки майбутніх учителів ІМ до практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП.

4) *Теорія діяльності* (Л. В. Губернський, І. Ф. Надольний, В. П. Андрущенко, 2003; А. С. Кармин, Г. Г. Бернацкий, 2007). Поняття "діяльність" розуміється в філософії через найзагальнішу категорію "рух", який є способом існування будь-якої матерії. Конкретизацією цієї категорії щодо всіх живих організмів є "активність", яка уточнюється далі щодо тварин як "життєдіяльність" або "поведінка", та як "діяльність" стосовно людей. З позиції психології діяльність людей відрізняється насамперед свідомою цілепостановкою. У ході діяльності людина створює навколо себе другу природу – світ людської культури, водночас постійно вдосконалюючи себе<sup>249</sup>.

Діяльність має такий *компонентний склад*:

- її суб'єкт (окремий індивід, група людей чи суспільство);
- об'єкт (матеріальний, зокрема – сама людина, чи ідеальний – думка);
- мета (як ідеальна модель бажаного майбутнього);
- акти (дії, наприклад: засвоєння навичок і вмінь у навчанні);

<sup>247</sup> Піраміда Потреб Людини За Маслоу: 7 Основних Рівнів, 2017. *Бізнес світ* [online] Режим доступу: <<https://business.in.ua/piramida-potreb-lyudyny-za-maslou-7-osnovnyh-rivniv/>> [Дата звернення 01 вересня 2019].

<sup>248</sup> Там само.

<sup>249</sup> Кармин, А. С., Бернацкий, Г. Г., 2007. *Философия: учебник для вузов*. 2-е изд-е. СПб : Питер, с. 148.

- спосіб (метод);
- засоби (матеріальні та ідеальні);
- результат (продукт: прямий і побічний, бажаний і небажаний)<sup>250</sup>.

Діяльність може умовно поділятися на практичну та духовну. Остання є, з одного боку, засобом удосконалення та підвищення ефективності практичної, а з іншого – самостійним видом, націленим на задоволення духовних потреб людини<sup>251</sup>. Як вважають Л. В. Губернський, І. Ф. Надольний і В. П. Андрущенко, практична діяльність людини визначається не біологічними чинниками, а історично виробленим соціокультурним розвитком<sup>252</sup>, що відповідно переноситься й на духовну діяльність.

Що стосується навчальної діяльності, то історично навчання спочатку супроводжувало практичну діяльність, а потім набуло статусу окремої діяльності<sup>253</sup>, якою і залишається сьогодні. З одного боку, це дозволяє підвищити теоретичну цінність навчального процесу, оптимізувати умови навчання. Але з іншого – поступово виникла віддаленість навчання від практики, яка стала причиною його недостатньої практичної спрямованості. Тому умовою підвищення практичної орієнтації навчання є його збагачення елементами практичної діяльності (кейсами, проектами і т. д.).

**Технологічний рівень** методології підготовки майбутнього вчителя ІМ до навчання учнів з особливими освітніми потребами реалізується, на нашу думку, методами, формами і засобами навчання (див. рис. 1.1).

Основним **засобом навчання** є *навчальний посібник "Іншомовна освіта дітей з особливими потребами"* та матеріали модуля "Врахування особливих освітніх потреб", зміст яких буде детальніше описаний у розділі 4.

Доцільними додатковими засобами навчання є, на нашу думку:

<sup>250</sup> Кармин, А. С., Бернацкий, Г. Г., 2007. *Философия: учебник для вузов*. 2-е изд-е. СПб : Питер, с. 150-151.

<sup>251</sup> Там само, с. 159.

<sup>252</sup> Губернський, Л. В., Надольний, І. Ф. і Андрущенко, В. П., 2003. *Філософія: навч. посіб.* 3-е видання. За ред. І. Ф. Надольного. Київ: Вікар, с. 187.

<sup>253</sup> Кармин, А. С., Бернацкий, Г. Г., 2007. *Философия: учебник для вузов*. 2-е изд-е. СПб : Питер, с. 159.

- *віртуальний клас*, розроблений на базі віртуального навчального середовища Edmodo. Його можливості будуть проаналізовані в розділі 4;
- *веб-квести*, що можуть одночасно розглядатись як метод і засіб роботи;
- *додаткові матеріали*, що використовуються на заняттях: картки, ситуації, проекти, кейси, уривки відео тощо.

Відповідно до науково-теоретичних положень, обраних нами в якості методологічних основ підготовки майбутнього вчителя ІМ до роботи з учнями з особливими освітніми потребами, серед специфічних **методів** навчання було виокремлено: технологію "інтерактивна майстерня", методи симуляції, Сократа, проектів, кейсовий метод, прийоми розвитку критичного мислення та низка інших (див. рис. 1.1). Що стосується **форм** навчання, то до них було віднесено: роботу в парах і малих змінних групах (і зокрема, взаємонавчання), а також індивідуальну самостійну роботу під керівництвом викладача.

Серед **режимів** навчання було вирішено надати провідну роль змішаному та віртуальному режимам. Вибір останнього був виправданий необхідністю проведення експериментальної роботи в умовах карантину через COVID-19.

Детальніше форми і методи підготовки майбутнього вчителя ІМ до навчання учнів з особливими освітніми потребами будуть описані в розділі 4.

### Висновки до розділу 1

1. Поняття "методологія" може використовуватись у широкому (як вчення про способи пізнання та перетворення світу), вужчому (як сукупність світоглядних і загальних принципів і наукових положень в їх застосуванні до вирішення складних теоретичних і практичних завдань) і найвужчому значеннях (тобто як особливий напрям теоретичних досліджень, пов'язаний із самопізнанням науки). У нашому дослідженні поняття "методологія" використовується у другому значенні.

2. Проведений теоретичний аналіз наукової літератури дозволив визначити методологічні засади підготовки майбутнього вчителя ІМ до реалізації практикоорієнтованого навчання учнів з особливими освітніми потребами на 4 рівнях: філософському, загальнонауковому, конкретнонауковому та технологічному.

3. Філософський методологічний рівень дослідження спирається на принципи діалектичного матеріалізму (взаємозв'язку, розвитку, протиріччя та визначальної ролі практики), положення теорії філософії (зокрема: принцип системності, історизму, теорії нового гуманізму та неопрагматизму), а також культурологічні та соціологічні аспекти (а саме: теорії культурних вимірів Г. Хофстеде, моделей інвалідності та соціального конструктивізму). Врахування у методологічній системі дослідження зазначених принципів *діалектичного матеріалізму* зумовлює вивчення проблематики підготовки майбутнього вчителя ІМ до навчання старшокласників з ООП в таких аспектах: 1) її особливості в минулому в Україні та в інших країнах світу; переваги і недоліки, а також основні тенденції професійної освіти майбутніх учителів ІМ сьогодні; цілі і можливі перспективи її розвитку; 2) вихідний стан інклюзивної компетентності студентів у навчанні учнів з ООП; характеристика, бажані результати та перспективи вдосконалення їх підготовки; 3) умови виникнення бажаних новоутворень у структурі професійної компетентності студентів, можливі наслідки педагогічних заходів і способи покращення можливих негативних результатів; 4) залежність змісту, методів і форм підготовки від сучасних освітніх реалій; 5) врахування індивідуальних особливостей викладачів і студентів у ході підготовки останніх до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами; 6) "людинотворча" сутність практики як частини навчального процесу. З позиції принципів і положень *теорії філософії* підготовка майбутнього вчителя ІМ до практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП має розглядатись як:



1) підсистема у межах професійно-педагогічної підготовки в ЗВО, інтегральним результатом якої є розвиток інклюзивної компетентності студентів; 2) зміст і структура якої відповідає матеріальним і духовним потребам українського суспільства; 3) що має формуватися, зважаючи на вивчення стану стихійно сформованої інклюзивної компетентності працюючих учителів ІМ та зарубіжний досвід відповідної підготовки студентів і навчання дітей з ООП; 4) що передбачає вагомому аксіологічну складову з метою виховання у студентів інклюзивної свідомості; 5) та розглядається як арена для професійної творчої самореалізації майбутніх учителів ІМ через вирішення ними практичних завдань. З позиції *культурологічного та соціологічного методологічних аспектів* процес підготовки майбутнього вчителя ІМ до практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП має розглядатись як: 1) одночасна "інкультуризація" студентів у гуманістичний контекст, що детермінує їх подальшу поведінку в суспільстві; 2) врахування культурних особливостей українського народу (висока дистанція від влади, колективізм, фемінність, неприйняття невизначеності та стриманість), що дозволяє проектувати навчальний процес культуровідповідно; 3) виявлення, обговорення та гуманізація моделей інвалідності студентів у ході колективного творення ними знань і переконань про правильну і неправильну суспільну реальність, у якій живуть і навчаються діти з ООП.

4. Загальнонауковий рівень методології спирається на структурно-функціональний, культурологічний, аксіологічний, компетентнісний та особистісно-діяльнісний підходи. Теоретичні положення, обрані на загальнонауковому методологічному рівні зумовлюють: 1) поетапне моделювання підготовки майбутнього вчителя ІМ до практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП та їх інклюзивної компетентності за схемою: постановка проблеми – побудова ідеальної прагматичної структурно-функціональної моделі – її дослідження – екстраполяція результатів дослідження

на оригінал; 2) сприймання підготовки майбутнього вчителя ІМ до практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП як передумови освітньо-культурної трансформації вітчизняної освіти; 3) доцільність розвитку у студентів ціннісних орієнтацій, особистісних рис, знань, умінь, навичок, стратегій і початкового досвіду як складових його інклюзивної компетентності; 4) сприймання студентів як суб'єктів підготовки, що беруть участь у плануванні, організації, проведенні та контролі навчальної діяльності та розвиваються у взаємодії з професійними задачами у ході дослідницько-пошукової діяльності.

5. Методологічні засади дослідження на його конкретнонауковому рівні включають 2 підрівні: теоретико-педагогічний і теоретико-психологічний. Перший ґрунтується на положеннях: теорії педагогіки партнерства, технології групової діяльності, таксономії навчальних цілей Б. Блума та контекстного підходу. З точки зору теорії психології, підготовка майбутнього вчителя ІМ до навчання старшокласників з ООП передбачає врахування положень психології навчального співробітництва, ефекту Рінгельмана, ієрархії потреб А. Маслоу і теорії діяльності. Теоретичні положення дослідження, обрані на конкретнонауковому рівні методології підготовки майбутнього вчителя ІМ до навчання учнів з ООП передбачають, що: 1) викладач і студенти вважаються добровільними та зацікавленими односторонніми, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат, що взаємодіють на засадах: поваги до особистості, доброзичливості і позитивного ставлення, довіри у відносинах, діалогу, взаємодії, взаємоповаги, розподіленого лідерства (проактивності, права вибору та відповідальності, горизонтальності зв'язків), принципів соціального партнерства (рівності сторін, добровільності прийняття зобов'язань, обов'язковості виконання домовленостей), а також активного включення всіх учасників у реалізацію спільних завдань; 2) студент – це добровільний і зацікавлений соратник та односторонець викладача, рівноправний учасник освітнього процесу, співвідповідальний за його результати; 3) викладач

грає роль керівника, фасилітатора, консультанта і співучасника освітнього процесу, що має забезпечити оптимальне навчально-пізнавальне середовище, умови для продуктивної навчально-комунікативної діяльності студентів та контроль її результатів; 4) пріоритетною формою організації навчального процесу є взаємодія у малих групах, що є культуровідповідним способом взаємодії, де забезпечується активність усіх учасників; 5) ефективність форм організації навчання визначається кількістю навчальних цілей (за таксономією Б. Блума), що досягаються на занятті; 6) до навчального процесу доцільно включати навчальну, квазіпрофесійну та навчально-професійну форми діяльності (що реалізують семіотичну, імітаційну та соціальну моделі навчання); 7) в основі навчальної взаємодії викладача і студентів лежить співробітництво, тобто взаємопов'язані дії, спрямовані на досягнення загальних цілей із взаємною вигодою для взаємодіючих сторін; 8) можливість професійної та творчої самореалізації студентів на заняттях зумовлюється задоволенням їх потреб нижчих рівнів (зокрема: у безпеці, спілкуванні, підтримці, можливості виявляти та отримувати прихильність, визнання та повага), що зумовлює побудову і підтримання викладачем відповідного психологічного мікроклімату; 9) смисл навчання студентів полягає у їх практичній підготовці до професійно-педагогічної діяльності, що зумовлює її практикоорієнтований характер.

6. На технологічному рівні в основі підготовки студентів до роботи зі старшокласниками з особливими освітніми потребами знаходиться низка методів, прийомів, форм, моделей і засобів навчання. Серед перших двох – технологія "інтерактивна майстерня", методи симуляції, Сократа, проєктів, кейсів, прийоми розвитку критичного мислення та деякі інші методи. Серед форм підготовки вирізняються: парна та групова форма, а також індивідуальна робота під керівництвом учителя. Найдоцільнішим режимом роботи видається режим змішаного навчання. Нарешті, до засобів навчання було вирішено

віднести навчальний посібник, матеріали модуля "Врахування особливих освітніх потреб", віртуальний клас, додаткові медіаматеріали та веб-квести.

Матеріали розділу висвітлені в таких публікаціях автора: [342, 349, 350, 357, 365].

## РОЗДІЛ 2

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ПРАКТИКООРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

#### 2.1. Аналіз термінологічного апарату та правових засад освіти старшокласників з особливими потребами у тлумаченні вітчизняних, зарубіжних і міжнародних нормативних документів

Визначення ключових термінів є передумовою запобігання двозначності та неточності наукового дослідження. Тому видається доцільним проаналізувати їх сутність і прокоментувати використання їх синонімів у тексті.

**Старшокласник** – це учень старших класів середньої школи, тобто особа віком 15-17 років. Відповідно до статті 6 Сімейного кодексу України, особа віком від 14 до 18 років характеризується як дитина<sup>254</sup>. Це дає підставу для використання в нашій роботі термінів "учень", "школяр" і "дитина" для позначення поняття "старшокласник". Освіта старшокласників з особливими потребами скеровується низкою освітньо-нормативних документів, за матеріалами яких можна зробити висновки не лише про вимоги, що висувуються до нього, але й про значення ключових понять нашого дослідження. Розглянемо, як поняття "дитина з особливими потребами" тлумачиться у документах з прав людини. Термін "*особливі освітні потреби*" (special educational needs (SEN)) з'явився уперше у звіті Комітету з досліджень у галузі освіти дітей і молоді з інвалідністю (the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People) (1978). Комітет був створений, щоб знайти для дітей з інвалідністю, що навчались у системі спеціальної освіти Великої Британії, кращі соціальні та освітні можливості, зокрема в системі масової освіти<sup>255</sup>. Першим

<sup>254</sup> Верховна Рада України, 2011. *Сімейний кодекс України* (від 01.01.2021) [онлайн]. Режим доступу: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2947-14#Text>> [Дата звернення 11 лютого 2021].

<sup>255</sup> Warnock, M., 1978. *Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children*. London: HMSO.

міжнародним освітньо-нормативним документом, де використано термін "особливі потреби" була Саламанкська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими потребами (1994)<sup>256; 257</sup>. В цьому ж документі використовується й поняття "особливі освітні потреби", що дозволяє вважати їх взаємозамінними в освітньому контексті. Як вказано в матеріалах Саламанкської декларації, до особливих (освітніх) потреб належать такі, що пов'язані з різними видами фізичної чи розумової недостатності чи труднощів із навчанням. Проте далі цей термін використовується ширше – в контексті навчання осіб, що мають фізичні, інтелектуальні, соціальні, емоційні, мовні та інші *особливості*, включаючи дітей:

- з розумовими чи фізичними вадами;
- обдарованих;
- безпритульних і працюючих;
- з віддалених районів і кочових народів;
- тих, що належать до мовних, етнічних і культурних меншин;
- з менш благополучних і маргіналізованих районів і груп населення<sup>258</sup>.

У відповідності до Постанови Кабінету Міністрів України № 952 (від 14 листопада 2018 року) "Про затвердження Переліку деяких категорій осіб з особливими освітніми потребами", до останніх належать особи:

- з порушеннями зору, слуху, опорно-рухового апарата; хворобами нервової системи; затримкою психічного розвитку, інтелектуальними порушеннями, складними порушеннями мовлення (у тому числі з дислексією);

<sup>256</sup> *The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Adopted by the World conference on special needs education: Access and quality*, 1994. UNESCO.

<sup>257</sup> Верховна Рада України, 1994. Саламанкська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами. прийнята Всесвітньою конференцією щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами: доступ і якість. Саламанка, Іспанія, 7-10 червня 1994 р. [online] (Останнє оновлення 10 червня 1994) Режим доступу: <[https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_001-94#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text)> [Дата звернення 25 липня 2020].

<sup>258</sup> ЮНЕСКО, 1994. Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество, Париж: Special Education, Division of Basic Education, с. 5.

- іншими складними порушеннями розвитку (у тому числі з розладами спектру аутизму);
- з електрокардіо-стимулятором чи іншим подібним пристроєм;
- з захворюваннями, що можуть перешкоджати проходженню зовнішнього незалежного оцінювання, визначеними МОН спільно з МОЗ;
- з захворюваннями, що потребують постійного медичного нагляду, або періодичного здійснення індивідуальних медичних процедур із забезпечення життєдіяльності людини та/або контролю за її станом;
- що потребують відновлення стану здоров'я у закладах загальної середньої освіти санаторного типу;
- що опинились у складних життєвих обставинах, влаштовані до дитячих будинків сімейного типу, соціально-реабілітаційних центрів, перебувають у школах соціальної реабілітації;
- що проживають на тимчасово окупованій території, або у населених пунктах, на території яких органи державної влади тимчасово не здійснюють свої повноваження або у населених пунктах, що розташовані на лінії зіткнення;
- що мають статус внутрішньо переміщених;
- що потребують додаткового / тимчасового захисту та діти-біженці;
- що здобувають спеціалізовану освіту та/або можуть прискорено опанувати зміст навчальних предметів одного чи декількох класів, освітніх рівнів;
- що здобувають(ли) повну загальну середню освіту мовою, що не належить до слов'янської групи мов, або базову чи профільну середню освіту – мовою корінних народів (особи з особливими мовними освітніми потребами)<sup>259</sup>.

<sup>259</sup> Верховна Рада України, 2018. *Постанова Кабінету Міністрів України "Про деякі категорії осіб з особливими освітніми потребами"* (№ 952 від 14 листопада 2018 р.) [online] Режим доступу: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/952-2018-%D0%BF#Text>> [Дата звернення 01 лютого 2021].

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що під поняттям "діти з особливими (освітніми) потребами" розуміються: діти з інвалідністю / складними порушеннями розвитку чи стану здоров'я, обдаровані діти; діти, чия рідна мова не належить до слов'янської групи (які не володіють мовою навчання), та ті, що знаходяться в складних сімейних чи інших життєвих обставинах. Водночас, у Статті 1 Закону України "Про освіту" поняття "особа з особливими освітніми потребами" тлумачиться як така, що "потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту"<sup>260</sup>. Далі в документі (зокрема, в Статті 20) поняття "особливі освітні потреби" та "інвалідність" використовуються як синоніми. Тому в нашій роботі ці терміни також будуть подекуди взаємозамінюватись.

Розглянемо детальніше категорії дітей з особливими потребами, вказані вище, та забезпечення їх права на освіту в нормативній документації.

1) Поняття "*інвалідність*" тлумачиться у Плані дій Всесвітньої організації охорони здоров'я щодо забезпечення прав осіб з інвалідністю, як узагальнюючий термін для порушень, обмежень діяльності та можливої участі, що має негативний вплив на взаємодію особи (з вадами здоров'я) з її оточенням (навколишнім та особистісним) (переклад з англ. – Н.С. Щерба)<sup>261</sup>. В Акті про дискримінацію за ознакою інвалідності перераховано такі ознаки останньої: "повна чи часткова втрата фізичних чи розумових функцій або частин тіла; наявність у тілі організмів, що спричиняють чи можуть спричинити захворювання; неправильне функціонування чи розвиток частини тіла; порушення чи відхилення, що призводить до того, що людина навчається інакше, ніж інші, що не мають його; порушення чи захворювання, що впливають на

<sup>260</sup> Верховна Рада України, 2021. Закон України "Про освіту" (№ 2145-VIII від 01.01.2021) [online] Режим доступу: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>> [Дата звернення 12 лютого 2021].

<sup>261</sup> World Health Organization, 2015. *WHO Global Disability Action Plan 2014-2021. Better Health for All People with Disability*. [online] Geneva. Available at: <[http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/199544/1/9789241509619\\_eng.pdf?ua=1](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/199544/1/9789241509619_eng.pdf?ua=1)> [Accessed 16 September 2017]



розумові процеси особи, сприймання реальності, емоції та судження, наслідком чого є проблеми в поведінці" <sup>262</sup> (переклад з англ. – Н.С. Щерба).

У свою чергу, відповідно до Декларації ООН про права інвалідів, "інвалід" – це будь-яка особа, що не може самостійно частково чи повністю забезпечити потреби нормального особистого та / чи соціального життя внаслідок фізичних чи розумових вад, що є вродженими чи ні<sup>263</sup>. За Статтею 1 Конвенції про права осіб з інвалідністю до таких відносяться люди зі стійкими фізичними, психічними, інтелектуальними чи сенсорними порушеннями, повна та ефективна участь яких у житті суспільства нарівні з іншими може бути обмежена при взаємодії з різними бар'єрами<sup>264</sup>. За Статтею 2 Закону України "Про внесення змін до деяких законів України щодо прав інвалідів" поняття "інвалід" розуміється як особа зі стійким розладом функцій організму, що при взаємодії з зовнішнім середовищем може призводити до обмеження її життєдіяльності, внаслідок чого держава зобов'язана створити умови для реалізації нею прав нарівні з іншими громадянами та забезпечити її соціальний захист<sup>265</sup>. Як видно з наведених визначень, "інвалідність" характеризується не лише порушенням здоров'я людини, але й погіршенням рівня її функціонування та взаємодії в суспільстві. Саме тому ступінь інвалідизації конкретної особи вимірюється індивідуально, як комплексна взаємодія між станом її здоров'я та контекстними факторами навколишнього середовища<sup>266</sup>. Сутність цієї взаємодії розкривається через критерії оцінювання стану особи, запропоновані ВООЗ. До них належать:

- *Пізнання* – розуміння та обмін інформацією;

<sup>262</sup> Australian Government, 1992. *Disability Discrimination Act* [online] Available at: <<https://www.legislation.gov.au/Details/C2016C00763>> [Accessed 16 September 2017]

<sup>263</sup> ООН, 1975 *Декларація ООН о правах інвалідів* [online] Режим доступа: <[http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/disabled.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/disabled.shtml)> [Дата обращения 16 сентября 2017]

<sup>264</sup> ООН, 2006. *Конвенція про права осіб з інвалідністю*. [online] Режим доступу: <[http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995\\_g71](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_g71)> [Дата звернення 16 вересня 2017].

<sup>265</sup> Верховна Рада України, 2012. *Закон України "Про внесення змін до деяких законів України щодо прав інвалідів"*. [online] Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/4213-17>> [Дата звернення 16 вересня 2017].

<sup>266</sup> World Health Organization, 2001. *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)* [online] Available at: <<http://www.who.int/classifications/icf/en/>> [Accessed 17 September 2017].

- *Мобільність* – рухи і пересування;
- *Самообслуговування* – гігієна, одягання, харчування і можливість перебування на самоті;
- *Спілкування* – взаємодія з іншими людьми;
- *Види діяльності* – домашні обов'язки, відпочинок, робота і навчання;
- *Участь* – приєднання до громадської діяльності (переклад – Н.С. Щерба)<sup>267</sup>.

У свою чергу, поняття "дитина-інвалід" визначається в Національній доповіді "Про становище осіб з інвалідністю" як "особа віком до 18 років зі стійким розладом функцій організму, що при взаємодії із зовнішнім середовищем може призводити до обмеження її життєдіяльності, внаслідок чого держава зобов'язана створити умови для реалізації нею прав нарівні з іншими громадянами та забезпечити її соціальний захист"<sup>268</sup>. Згідно з Законом України "Про внесення змін до деяких законодавчих актів України"<sup>269</sup>, поняття "інвалід" чи "дитина-інвалід" вважається некоректним, а його політкоректним замінником є "особа з інвалідністю" чи "дитина з інвалідністю".

Згідно з Постановою Кабінету Міністрів України про Порядок встановлення лікарсько-консультативними комісіями інвалідності дітям, основні види порушень функцій організму дитини, розподіляються на *6 категорій*:

а) *порушення психічних функцій* (вищих психічних операцій, емоцій, волі, поведінки тощо);

б) *порушення мови і мовних функцій* (усної та письмової, вербальної і невербальної мови тощо);

<sup>267</sup> World Health Organization, 2018. *WHO Disability Assessment Schedule 2.0 (WHODAS 2.0). Classifications*. [online] Available at: <[http://www.who.int/classifications/icf/more\\_whodas/en/](http://www.who.int/classifications/icf/more_whodas/en/)> [Accessed 17 September 2017].

<sup>268</sup> Національна асамблея людей з інвалідністю, 2013. *Національна доповідь "Про становище осіб з інвалідністю" Міністерства соціальної політики України та Державної установи Науково-дослідного інституту соціально-трудова відносин* [online] (Останнє оновлення 13 січня 2014) Режим доступу: <<http://naiu.org.ua/pro-stanovishche-osib-z-invalidnistyu-v-ukrajini/>> [Дата звернення 18 вересня 2017].

<sup>269</sup> Законодавство України, 2018. *Закон України "Про внесення змін до деяких законодавчих актів України"* [online] (Останнє оновлення 19 грудня 2018) Режим доступу: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2249-19>> [Дата звернення 4 січня 2019].

в) порушення сенсорних функцій (зору, слуху, нюху, дотику, тактильної, больової, температурної та інших видів чутливості);

г) порушення статодинамічної функції (рухових, статичних і координаційних функцій);

д) порушення функцій кровообігу, дихання, травлення, виділення, кровотворення, обміну речовин і енергії, внутрішньої секреції, імунітету;

е) порушення, зумовлені фізичним каліцтвом (деформації, аномальні отвори, порушення розмірів тіла тощо)<sup>270</sup>.

Наявність чи характер особливих освітніх потреб у дітей із указаними порушеннями залежить від їх здатності до навчання, що має 3 ступені:

*I ступінь* – здатність до інклюзивного навчання за загальними програмами з адаптацією методів, режиму чи засобів навчання (за потреби);

*II ступінь* – здатність до навчання за спеціальними програмами у загальноосвітніх або спеціальних навчальних закладах чи вдома з використанням спеціальних засобів навчання (за потреби);

*III ступінь* – значне обмеження здатності до навчання (здатність до здобуття лише певних освітніх рівнів: початкової чи базової загальної середньої освіти)<sup>271</sup>.

2) Поняття "обдарованість" тлумачиться у праці О. В. Скрипченка, Л. В. Долинської, З. В. Огороднійчук та ін. як загальна здатність індивіда свідомо орієнтувати своє мислення на нові вимоги; а також як загальна здатність психіки пристосовуватися до нових завдань і умов життя<sup>272</sup>. На думку М. І. Дьяченка та Л. А. Кандилович, обдарованість – це наявність у людини сприятливих задатків і здібностей до якогось одного чи декількох видів

<sup>270</sup> Кабінет Міністрів України, 2013. Постанова "Деякі питання встановлення лікарсько-консультативними комісіями інвалідності дітям" від 21 листопада 2013 р. № 917 [online] Режим доступу: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/917-2013-%D0%BF#Text>> [Дата звернення 12 лютого 2020].

<sup>271</sup> Там само.

<sup>272</sup> Скрипченко, О. В. , Долинська, Л. В. , Огороднійчук, З. В. та ін. (упор.), 2007. *Загальна психологія: хрестоматія*. Київ : Вид-во: "Каравела".

діяльності. Автори вважають, що про характер обдарованості людини можна судити за характером розвитку цих здібностей, за оволодінням нею знаннями, навичками, вміннями, за успіхами та рівнем досягнення в професійній праці<sup>273</sup>. На думку Н. Аніскіної, обдарованість – це значне в порівнянні з віковими нормами випередження в розумовому розвитку або винятковий розвиток спеціальних здібностей (музичних, художніх і ін.). При цьому обдарованість дітей може бути встановлена і вивчена тільки в процесі навчання і виховання чи в ході виконання дитиною тієї або іншої змістовної діяльності<sup>274</sup>. Проведений аналіз вітчизняних освітньо-нормативних документів не виявив прямого термінологічного взаємозв'язку обдарованості з особливими освітніми потребами. Водночас, задоволення останніх полягає у створенні умов для самореалізації та розвитку здібностей обдарованих дітей, що, в основному, регулюється Законом України "Про позашкільну освіту"<sup>275</sup>.

3) До дітей, що знаходяться в *складних життєвих обставинах* належать: діти-сироти; діти, позбавлені батьківського піклування; діти, що проживають на тимчасово окупованих територіях чи мають статус внутрішньо переміщених; не мають доступу до закладів середньої освіти; діти-біженці та ті, що потребують тимчасового захисту. Термін "*дитина-сирота*" тлумачиться в Законі України "Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування" як дитина, в якій померли чи загинули батьки. Поняття "*діти, позбавлені батьківського піклування*" визначається Законом як "діти, які залишилися без піклування батьків у зв'язку з позбавленням їх батьківських прав, відібранням у батьків без позбавлення батьківських прав, визнанням батьків безвісно відсутніми або недієздатними, оголошенням їх померлими, відбуванням покарання в місцях позбавлення волі

<sup>273</sup> Дьяченко, М. И., Кандыбович, Л. А., 2007. *Психологический словарь-справочник*. Минск : Харвест.

<sup>274</sup> Аніскіна, Н., 2005. *Педагогічна підтримка обдарованості*. Київ: Вид. дім "Шкіл. світ", Вид-во: Л. Галіцина.

<sup>275</sup> Верховна Рада України, 2020. *Закон України "Про позашкільну освіту"* № 1841-III від 16 жовтня 2020 року [online] Режим доступу: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14#Text>> [Дата звернення 12 січня 2021].

та перебуванням їх під вартою на час слідства, розшуком їх органами Національної поліції, пов'язаним з відсутністю відомостей про їх місцезнаходження, тривалою хворобою батьків, яка перешкоджає їм виконувати свої батьківські обов'язки, а також діти, розлучені із сім'єю, підкинуті діти, батьки яких невідомі, діти, від яких відмовилися батьки, діти, батьки яких не виконують своїх батьківських обов'язків з причин, які неможливо з'ясувати у зв'язку з перебуванням батьків на тимчасово окупованій території України, в районах проведення антитерористичної операції, здійснення заходів із забезпечення національної безпеки і оборони, відсічі і стримування збройної агресії Російської Федерації у Донецькій та Луганській областях, та безпритульні діти"<sup>276</sup>.

Особливі освітні потреби дітей даної категорії можуть бути пов'язані з: відсутністю доступу до освіти (що може подекуди вирішуватись засобами дистанційних технологій), педагогічною занедбаністю внаслідок відсутності регулярного навчання чи несприятливою сімейною ситуацією, а також поведінковими, комунікативними чи емоційними розладами, одержаними дитиною внаслідок певних психотравмуючих факторів.

4) Особливі освітні потреби учнів, чия рідна мова *не належить до слов'янської групи* мов і не є мовою етногеографічної групи населення даної території, полягають у підборі та використанні стратегії налагодження педагогічної комунікації (наприклад, залучення перекладача) з поступовим оволодінням дитиною мовою викладання (якщо це доцільно в наявних обставинах).

Особливі освітні потреби двох останніх категорій учнів не уточнюються в законодавчих документах. Водночас, їх право на освіту (поряд з усіма іншими категоріями дітей) забезпечується Законами України "Про освіту" та "Про повну

<sup>276</sup> Верховна Рада України, 2020. Закон України "Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування" від 31.12.2020 [онлайн]. Режим доступу: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2342-15#Text>> [Дата звернення 12 січня 2021].

загальну середню освіту". Зокрема, Стаття 7 останнього документу передбачає заборону дискримінації у сфері загальної середньої освіти, а Стаття 8 гарантує забезпечення територіальної доступності загальної середньої освіти<sup>277</sup>.

Розглянемо, як відображено в чинній вітчизняній і міжнародній освітньо-нормативній документації **право на освіту дітей з інвалідністю**, та які заходи щодо його реалізації пропонуються. Згідно зі Статтею 23 Конвенції про права дитини, забезпечення особливих освітніх потреб дитини з інвалідністю включає, зокрема, ефективний доступ до послуг у галузі освіти та професійної підготовки, а також підготовки до трудової діяльності таким чином, який призводить до найбільш повного по можливості втягнення такої дитини в соціальне життя і досягнення розвитку її особи, включаючи культурний і духовний розвиток<sup>278</sup>. Стаття 24 Конвенції про права осіб з інвалідністю гарантує їх право на якісну освіту на підставі рівних можливостей<sup>279</sup>. Згідно зі Статтею 9 Конституції України цей міжнародний документ є частиною національного законодавства<sup>280</sup>. Водночас, обмеженість доступу до якісної освіти осіб з інвалідністю вказується в Національній стратегії розвитку освіти як одна з основних проблем її сучасного стану<sup>281</sup>. Механізм вирішення цієї проблеми прописаний у Постанові Кабінету міністрів України "Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах". За п. 4 цього документу, на підставі заяви батьків або законних представників дитини з особливими освітніми потребами (тобто з інвалідністю), висновку психолого-медико-педагогічної консультації (зараз Інклюзивно-ресурсного центру) та за підтримки відповідного органу управління освітою керівник загальноосвітнього

<sup>277</sup> Верховна Рада України, 2020. *Закон України "Про повну загальну середню освіту"* [online] Режим доступу: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#n1085>> [Дата звернення 12 січня 2021].

<sup>278</sup> Генеральна асамблея ООН, 1989. *Конвенція про права дитини*. [online] Режим доступу: <[http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995\\_021](http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_021)> [Дата звернення 18 вересня 2017].

<sup>279</sup> Верховна Рада України, 2016. *Конвенція про права осіб з інвалідністю*. [online] Режим доступу: <[https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_g71#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text)> [Дата звернення 25 липня 2020].

<sup>280</sup> Верховна Рада України, 2020. *Конституція України*. [online] Режим доступу: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text>> [Дата звернення 25 липня 2020].

<sup>281</sup> Верховна Рада України, 2013. *Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки* [online] Режим доступу: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text>> [Дата звернення 25 липня 2020].

навчального закладу має організувати клас з інклюзивним навчанням і забезпечити навчальний процес кваліфікованими педагогічними працівниками<sup>282</sup>.

Аналіз вітчизняної та міжнародної нормативної документації дозволив виокремити низку інших заходів, спрямованих на реалізацію права дитини з інвалідністю на освіту. Так у Конвенції про права дитини передбачено:

- сприяння розвитку різних форм середньої освіти (як загальної, так і професійної);
- забезпечення доступності інформації і матеріалів для всіх дітей на підставі здібностей кожного за допомогою всіх необхідних засобів<sup>283</sup>.

У Національній стратегії розвитку освіти було виявлено такі пропозиції:

- сприяння ранньому виявленню захворювань, що призводять до інвалідизації дітей;
- збереження та вдосконалення мережі спеціальних навчальних закладів, поповнення переліку моделей та форм організації освіти для осіб з інвалідністю;
- відкриття відповідних дошкільних груп компенсуючого типу в сільській місцевості;
- розповсюдження практики інклюзивного та інтегрованого навчання у дошкільних, загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах дітей та молоді з особливостями психофізичного розвитку;
- пріоритетне фінансування, а також навчально-методичне і матеріально-технічне забезпечення навчальних закладів, що надають освітні послуги дітям і молоді з особливими потребами;

<sup>282</sup> Верховна Рада України, 2017. *Постанова Кабінету міністрів України "Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах"* [online] Режим доступу: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF#Text>> [Дата звернення 25 липня 2020].

<sup>283</sup> Генеральна асамблея ООН, 1989. *Конвенція про права дитини* [online] Режим доступу: <[http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995\\_021](http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_021)> [Дата звернення 18 вересня 2017].

- забезпечення архітектурної, транспортної та інформаційної доступності відповідних освітніх закладів<sup>284</sup>.

У Статтях 8-14 Санберзької декларації запропоновано:

- надавати необхідну допомогу сім'ям інвалідів в освіті, професійній підготовці, відновленні працездатності і розвитку останніх;
- регулярно вдосконалювати професійну підготовку освітянам і науковцям, відповідальним за навчання людей з інвалідністю та створення відповідних освітніх програм;
- надавати необхідні приміщення й обладнання для проведення освітніх і професійно-освітніх заходів, що стосуються дітей і молоді з інвалідністю. З цією метою забезпечувати виготовлення необхідного обладнання в самих країнах, де вони проживають;
- сприяти задіяння і участі інвалідів у всіх громадських заходах, і особливо в галузі культури, шляхом урахування їх потреб при укладанні проектів, що стосуються муніципального розвитку, оточуючого середовища і населених пунктів;
- досліджувати можливості пристосування сучасних технологій до потреб інвалідів, скорочувати витрати на їх виробництво і розповсюджувати результати таких досліджень, щоб сприяти процесу їх освіти, культурного розвитку і забезпечення зайнятості;
- розробляти і запроваджувати спеціальні профорієнтаційні програми з метою розширення можливостей зайнятості інвалідів<sup>285</sup>.

У пп. 5-9 Касабланкської декларації зазначено про:

<sup>284</sup> Верховна Рада України, 2013. *Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки* [online] Режим доступу: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text>> [Дата звернення 25 липня 2020], с. 12-13.

<sup>18</sup> Генеральна асамблея ООН, 2005. *Касабланкская декларация* [online] Режим доступа: <[http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/decl\\_disabled.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/decl_disabled.shtml)> [Дата обращения 20 сентября 2017].

<sup>285</sup> Генеральная асамблея ООН, 1981. *Сандбергская декларация* [online] Режим доступа: <[http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/sundberg.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/sundberg.shtml)> [Дата обращения 20 сентября 2017]



- необхідність обговорення поняття "інклюзивна освіта" під час Зустрічі тисячоліття;
- доцільність міжнародного співробітництва (стосовно вирішення проблем інвалідів);
- потребу прийняти і підтримати міжнародну конвенцію про захист і підтримку прав і гідності інвалідів, до якої мають бути включені жінки і діти-інваліди.

В положеннях Мадридської декларації наголошується на доцільності:

- переходу суспільства (на рівні законодавства, освітньо-нормативних документів і програм) від існуючої моделі інвалідності до такої, що будується на правах людини;
- розвитку суспільства за принципом інклюзивності та дотримання прав людини<sup>286</sup>.

Згідно з рішеннями Саламанкської декларації пропонується:

- розробляти і застосовувати освітні системи та програми таким чином, щоб ураховувати все розмаїття особливостей, здібностей, інтересів і навчальних потреб учнів;
- забезпечити дітям з особливими потребами можливість вступати до звичайних шкіл з інклюзивною орієнтацією (якщо немає інших показань), створеною засобами педагогічних методів, здатних забезпечити ефективну освіту для більшості дітей;
- забезпечити децентралізовані механізми планування, моніторингу і оцінювання освіти осіб з особливими потребами;
- заохочувати й полегшувати участь осіб з особливими потребами, їх батьків, громад і відповідних організацій у плануванні і задоволенні цих потреб;

---

<sup>286</sup> Генеральна асамблея ООН, 2007. *Мадридська декларація* [online] Режим доступа: <[http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/decl\\_disabled.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/decl_disabled.shtml)> [Дата обращения 20 сентября 2017].

- докладати зусилля до вчасного виявлення особливих освітніх потреб і вживати відповідних заходів;
- забезпечити систематичну підготовку майбутніх учителів інклюзивних шкіл та подальше підвищення їх кваліфікації;
- забезпечити перехід від спеціальних шкіл до загальноосвітніх інклюзивних шляхом реорганізації загальної адміністративної структури; стежити за прогресом у галузі інклюзивної освіти шляхом проведення статистичного обліку осіб з особливими потребами, зарахованих у звичайні школи<sup>287</sup>.

Положення вказаних міжнародних нормативних документів можна систематизувати в контексті нашого дослідження за блоками, представленими в табл. 2.1. Розглянемо детальніше заходи, рекомендовані для реалізації права на освіту школярів з особливими потребами.

**1. Заміна моделі інвалідності.** Традиційно ставлення суспільства до людей з інвалідністю виражається в межах двох **моделей**: "Медичної" та "Соціальної", хоча існують і інші<sup>288</sup>. *Медична модель* оснований на дотаційному підході і виступає за ізоляцію людей з обмеженими можливостями від суспільства, створюючи для них особливі установи, де вони могли б на доступному їм рівні працювати, спілкуватися й отримувати різноманітні послуги. Ця модель вважалась ефективною в минулому, проте її основним недоліком було те, що інваліди виявлялися ізольованими та дискримінованими<sup>289</sup>.

<sup>287</sup> ЮНЕСКО, 1994. *Саламанкська декларація і рамки дій по освіті осіб з особливими потребами, прийнята Всесвітньою конференцією по освіті осіб з особливими потребами: доступ і якість*. Париж: UNESCO, с. 6-18.

<sup>288</sup> Щербат, Н. С., 2019. Соціальна реабілітація: сучасні умови та перспективи розвитку В: *Інклюзія в умовах професійної (професійно-технічної) освіти: зб. наук. праць* / за ред. І. Д. Сахневич. Житомир: Вид-во О. О. Євенок, с. 22-28.

<sup>289</sup> Рада Європи. Кабінет Міністрів, 2006. *Рекомендація Rec (2006)5. Комітету міністрів державам-членам про План дій Ради Європи щодо сприяння правам і повній участі людей з обмеженими можливостями в суспільстві: покращення якості життя людей з обмеженими можливостями в Європі в 2006-2015* [online] Режим доступу: <[http://www.coe.int/t/dg3/disability/ActionPlan/PDF/Rec\\_2006\\_5\\_Ukraine.pdf](http://www.coe.int/t/dg3/disability/ActionPlan/PDF/Rec_2006_5_Ukraine.pdf)> [Дата звернення 25 вересня 2017].

Таблиця 2.1.

**Заходи, запропоновані в освітньо-нормативній документації для реалізації  
права на освіту дітей шкільного віку з інвалідністю**

| <b>Заходи з реалізації прав на освіту дітей з інвалідністю</b> |  | <b>Джерела</b>   |
|--|--|--|
| <b>1. Заміна мод. ін-сті</b>                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Перехід суспільства до нових <i>моделей інвалідності</i>, що базуються на правах людини;</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Мадридська декларація.</li> </ul>   |
| <b>2. Інклюзивна освіта</b>                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>Збереження і вдосконалення <i>мережі спеціальних навчальних закладів</i>;</li> <li>Розробка <i>освітніх систем і програм</i>, що враховують все розмаїття особливостей, здібностей, інтересів і потреб учнів;</li> <li>Забезпечення <i>переходу звичайних шкіл до інклюзивних</i> шляхом реорганізації їх адміністративної структури;<br/>Розширення <i>доступу</i> школярів з особливими потребами до <i>інклюзивного та інтегрованого навчання</i> в загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах (якщо для цього немає інших показань);</li> <li>Пріоритетне <i>навчально-методичне та матеріально-технічне забезпечення</i> інклюзивних навчальних закладів;</li> <li>Забезпечення механізмів <i>планування, моніторингу та оцінювання</i> якості інклюзивної освіти дітей з інвалідністю.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Конвенція про права дитини;</li> <li>Національна стратегія розвитку освіти;</li> <li>Мадридська декларація;</li> <li>Касабланкська декларація;</li> <li>Саламанкська декларація.</li> </ul> |

## Продовження табл. 2.1.

|                       |  |  |
|-----------------------|--|--|
| 3. Активізація участі | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Заохочення, розширення і полегшення <i>участі</i> школярів з особливими потребами, їх батьків, общин і організацій осіб з особливими потребами <i>в плануванні та організації середньої освіти</i>.</li> <li>• Введення спеціальних <i>програм з професійної орієнтації</i> школярів з інвалідністю з метою розширення можливостей їх майбутньої зайнятості.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Сандбер-зька декларація;</li> <li>• Саламанкська декларація.</li> </ul> |
| 4. Технологізація     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Заохочення досліджень, спрямованих на <i>пристосування сучасної технології до потреб школярів з особливими потребами</i> та розповсюдження їх результатів з метою освіти, культурного розвитку та забезпечення майбутньої зайнятості останніх.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Сандбер-зька декларація</li> </ul>                                      |
| 5. Підготовка освітян | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Забезпечення систематичної <i>підготовки та підвищення кваліфікації спеціалістів</i> у галузі освіти для того, щоб вони могли вирішувати специфічні проблеми і задовольняти потреби школярів з інвалідністю;</li> <li>• Забезпечення регулярного вдосконалення професійної підготовки відповідних фахівців.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Сандбер-зька декларація;</li> <li>• Саламанкська декларація.</li> </ul> |

Як вказано в матеріалах Саламанкської декларації, занадто довго суспільство концентрувало увагу на недоліках людей з обмеженими можливостями, а не на потенційних можливостях цієї категорії осіб. А отже в декларації рекомендовано змінити існуючу суспільну модель на таку, що дотримується прав людини<sup>290</sup>. У свою чергу, *Соціальна модель* (або модель

<sup>290</sup> ЮНЕСКО, 1994. Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Париж: UNESCO, с. 6.

"єдиного суспільства"<sup>291</sup>) вважається більш гуманною і перспективною, оскільки передбачає:

- можливість участі людей з особливими потребами в житті суспільства за рахунок створення необхідних умов (пандусів і спеціальних підйомників для осіб із обмеженнями пересування, дублювання візуальної і текстової інформації за Брайлем для сліпих, звукової інформації мовою жестів для глухих тощо);
- підтримку державою заходів, що сприяють ефективній освіті та працевлаштуванню людей з особливими потребами у звичайні заклади, організації та нададуть їм можливість самостійно забезпечувати своє існування;
- поліпшення ставлення суспільства до людей з особливими потребами як до співгромадян, що заслуговують на повагу та гідне життя<sup>292</sup>.

Таким чином, передумовою запровадження Соціальної моделі є реалізація державою таких комплексних завдань:

1. Адаптація суспільства до особливостей і потреб людей-інвалідів;
2. Соціальна, загальноосвітня, профорієнтаційна, професійна підготовка людей з обмеженими можливостями до активної життєдіяльності з метою їх максимальної соціальної інтеграції в опорі на розвиток наявного в них компенсаторного потенціалу.

**2. Запровадження інклюзивної освіти.** Передумовою для запровадження інклюзивної освіти є принципи т. зв. "здорової педагогіки", описані в матеріалах Саламанкської декларації. Вона передбачає, що відмінності між людьми є нормальним явищем, а тому *навчання потрібно відповідним чином адаптувати до потреб дітей*, а не "підганяти" дітей до усталених припущень щодо

<sup>291</sup> Сумський навчально-методичний центр професійно-технічної освіти, 2013. *Соціальна інтеграція дитини-інваліда в Україні: концепція, завдання, перспективи* [online] Режим доступу: <<http://nmcpto.sumy.ua/wp-content/uploads/2013/10/1.pdf>> [Дата звернення 27 вересня 2017].

<sup>292</sup> Рада Європи. Кабінет Міністрів, 2006. *Рекомендація Рес (2006)5. Комітету міністрів державам-членам про План дій Ради Європи щодо сприяння правам і повній участі людей з обмеженими можливостями в суспільстві: покращення якості життя людей з обмеженими можливостями в Європі в 2006-2015* [online] Режим доступу: <[http://www.coe.int/t/dg3/disability/ActionPlan/PDF/Rec\\_2006\\_5\\_Ukraine.pdf](http://www.coe.int/t/dg3/disability/ActionPlan/PDF/Rec_2006_5_Ukraine.pdf)> [Дата звернення 25 вересня 2017].

організації та характеру навчального процесу (переклад з рос. – Н.С. Щерба)<sup>293</sup>. Згідно зі Статтею 23 Закону України "Про освіту", **інклюзивне навчання** – це система освітніх послуг, що забезпечує реалізацію права на освіту осіб з особливими освітніми потребами, а також їх соціалізацію та інтеграцію в суспільство<sup>294</sup>. У матеріалах інструктивно-методичного листа "Про організацію інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах", це поняття розуміється як комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей<sup>295</sup>.

Аналіз низки вітчизняних освітньо-нормативних документів, а також матеріалів Саламанкської декларації показав, що інклюзивна освіта дітей з особливими потребами ґрунтується на низці принципів (див. табл. 2.2).

Як можна помітити з табл. 2.2, принципи Саламанкської декларації щодо організації інклюзивної освіти дітей з особливими потребами загалом віддзеркалюються в чинній вітчизняній документації. Проте очевидно, що сьогодні Україна знаходиться в перехідному періоді від Медичної моделі сприймання суспільством людей з інвалідністю до Соціальної. Тому деякі її організаційні та методичні засади реалізуються частково чи формально.

До таких належить, наприклад, тенденція до організації інклюзивної освіти на базі звичайних навчальних закладів, а не спеціальних (див. п. 4 табл. 2.2).

### **3. Активізація участі в освітньому процесі дітей з особливими потребами.**

<sup>293</sup> ЮНЕСКО, 1994. *Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество*. Париж: UNESCO, с. 6.

<sup>294</sup> Верховна Рада України, 2017. *Закон України "Про освіту"* [online] Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>> [Дата звернення 23 вересня 2017].

<sup>295</sup> МОНмолодьспорту України, 2012. *Інструктивно-методичний лист МОНмолодьспорту № 1/9-384 від 18.05.12 "Про організацію інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах"* [online] Режим доступу: <<http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/1287->> [Дата звернення 20 жовтня 2017].

Таблиця 2.2.

**Принципи інклюзивної освіти та їх реалізація у вітчизняній освітньо-нормативній базі**

| №  | Принципи інклюзивної освіти Саламанкської декларації   | Їх реалізація в українських освітньо-нормативних документах  |
|----|--|--|
| 1. | <p><b>Спільне навчання</b> всіх дітей у всіх випадках, коли це вважається можливим, незважаючи на труднощі чи відмінності між ними.</p> <p><b>Виключення</b> становлять ситуації, коли навчання у звичайних класах не може задовольнити їх освітніх чи соціальних потреб (наприклад, у випадку освіти глухих чи сліпих дітей) або якщо відокремлене навчання є передумовою благополуччя дитини. Тоді освіта має проводитись у спеціальних школах, класах, секціях.</p> | <p>Згідно з п. 1 Статті 14 Закону України "Про освіту" дітям з особливими потребами має бути забезпечено <b>доступ до державних і комунальних навчальних закладів</b> шляхом створення безперешкодного середовища.</p> <p>Згідно з п. 2 Статті 9 Закону України "Про загальну середню освіту" діти з особливими потребами також мають право навчатись у таких <b>спеціальних закладах</b>, як:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>спеціальна школа</i> – навчальний заклад для дітей, що потребують корекції фізичного та / або розумового розвитку;</li> <li>• <i>санаторна школа</i> – освітній заклад із відповідним профілем для дітей, що потребують тривалого лікування;</li> </ul> <p><i>навчально-реабілітаційний центр</i> – освітній заклад для дітей з особливими освітніми потребами, зумовленими складними порушеннями розвитку<sup>296; 297</sup></p> |

<sup>296</sup> Верховна Рада України, 2017. Закон України "Про освіту". [online] Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>> [Дата звернення 23 вересня 2017].

<sup>297</sup> Верховна Рада України, 2018. Закон України "Про загальну середню освіту" [online] Режим доступу: <<http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/651-14>> [Дата звернення 26 жовтня 2017].

Продовження табл. 2.2.

|    |  |   |
|----|--|---|
| 2. | <p><b>Врахування різних потреб учнів</b> шляхом:</p> <p>а) приведення до відповідності різних видів і темпів навчання;</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• За Статтею 7 Закону України "Про освіту" дітям з особливими потребами забезпечується право на навчання за допомогою <b>найбільш доступних для них мови, методів і способів спілкування</b>, зокрема навчання жестовою мовою, з використанням шрифту Брайля і т. д..</li> <li>• Згідно з Додатком до листа МОНмолодьспорту №1/9-529 навчання дітей з особливими потребами передбачає адаптацію змісту, методів і форм навчальної діяльності (використання навчальних завдань різного рівня складності; <b>збільшення часу на виконання, зміну темпу занять, чергування видів діяльності</b>)<sup>298; 299;</sup></li> </ul> |
|    | б) розробки відповідних навчальних планів;   | За Статтею 23 Закону "Про освіту" діти з особливими потребами мають одержати <b>індивідуальну програму розвитку</b> (що забезпечує індивідуалізацію навчання, визначає перелік необхідних психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових та інших послуг і засобів для розвитку);   |
|    | в) вживання організаційних заходів;  | За Статтею 14 Закону "Про освіту" вони мають право на <b>підвезення до місця навчання і додому</b> , у тому числі шкільними автобусами, пристосованими для перевезення дітей, які пересуваються на кріслах колісних".   |

<sup>298</sup> Верховна Рада України, 2017. Закон України "Про освіту" [online] Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>> [Дата звернення 23 вересня 2017].

<sup>299</sup> МОНмолодьспорту України, 2012. Додаток до листа МОНмолодьспорту №1/9-529 від 26.07.12 "Психологічний і соціальний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання" [online] Режим доступу: <[http://metodist.ucoz.com/news/list\\_monmolodsport\\_1\\_9\\_529\\_vid\\_26\\_07\\_12\\_roku/2012-07-30-931](http://metodist.ucoz.com/news/list_monmolodsport_1_9_529_vid_26_07_12_roku/2012-07-30-931)> [Дата звернення 23 жовтня 2017].



## Продовження табл. 2.2.

|    |   |  |
|----|---|--|
|    |   | <p>Згідно з Додатком до листа МОНмолодьспорту №1/9-529 передумовою запровадження інклюзивного навчання є забезпечення таких видів адаптації освітнього процесу до потреб дитини з особливими потребами, як:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>адаптація середовища</b> (збільшення інтенсивності освітлення в кімнатах; зменшення рівня шуму в класі, забезпечення слуховим апаратом; створення відокремленого блоку в приміщенні школи для учнів початкових класів; забезпечення архітектурної доступності для дітей з порушенням опорно-рухового апарату);</li> <li>• <b>адаптація методичних матеріалів</b> (адаптація навчальних посібників, наочних та інших матеріалів; використання друкованих текстів з різним розміром шрифтів тощо)<sup>300; 301</sup>.</li> </ul> |
|    | г) розробки стратегії викладання.           | Статтею 33 Закону "Про освіту" передбачено <b>введення</b> до штату закладів середньої освіти <b>посади асистента вчителя</b> <sup>302; 303</sup> .  |
| 3. | <b>Надання постійної підтримки школам з</b> | Згідно зі Статтею 21 Закону України "Про загальну середню освіту", органи місцевого самоврядування та місцеві органи виконавчої влади <b>забезпечують безкоштовним харчуванням...</b> дітей з особливими   |

<sup>300</sup> МОНмолодьспорту України, 2012. Додаток до листа МОНмолодьспорту №1/9-529 від 26.07.12 "Психологічний і соціальний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання" [online] Режим доступу: <[http://metodist.ucoz.com/news/list\\_monmolodsport\\_1\\_9\\_529\\_vid\\_26\\_07\\_12\\_roku/2012-07-30-931](http://metodist.ucoz.com/news/list_monmolodsport_1_9_529_vid_26_07_12_roku/2012-07-30-931)> [Дата звернення 23 жовтня 2017].

<sup>301</sup> Верховна Рада України, 2018. Закон України "Про загальну середню освіту" [online] Режим доступу: <<http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/651-14>> [Дата звернення 26 жовтня 2017].

<sup>302</sup> Там само.

<sup>303</sup> Верховна Рада України, 2017. Закон України "Про освіту" [online] Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>> [Дата звернення 23 вересня 2017].

Продовження табл. 2.2.

|    |   |   |
|----|---|---|
|    | інклюзивною формою освіти на державному і місцевому рівнях.   | освітніми потребами, які навчаються у спеціальних і інклюзивних класах <sup>304</sup> .   |
| 4. | <b>Організація інклюзивних шкіл</b> на базі середніх спецшкіл, що краще устатковані.  | За Статтею 8 Закону України "Про загальну середню освіту" заклади загальної середньої освіти можуть створювати у своєму складі... спеціальні та інклюзивні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами <sup>305</sup> .   |
| 5. | Організація інклюзивної школи передбачає <b>розробку навчально-методичного забезпечення</b> , здатного задовільнити потреби дітей зі значними розумовими та фізичними недоліками <sup>306</sup> . | Передумовами запровадження інклюзивного навчання є: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>розробка комплексної індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами</b>, що допоможе педагогічному колективу закладу пристосувати середовище до потреб дитини;</li> <li>• <b>спостереження за динамікою розвитку учня</b><sup>307</sup>.</li> </ul> |

Для порівняння, в законодавчому Акті США "Про освіту осіб з інвалідністю" вимагається, щоб кожному учню з особливими потребами

<sup>304</sup> Верховна Рада України, 2018. Закон України "Про загальну середню освіту" [online] Режим доступу: <<http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/651-14>> [Дата звернення 26 жовтня 2017].

<sup>305</sup> Там само.

<sup>306</sup> ЮНЕСКО, 1994. Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, приняты Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Париж: UNESCO, с. 11-12, 17-18.

<sup>307</sup> МОНмолодьспорту України, 2012. Інструктивно-методичний лист МОНмолодьспорту № 1/9-384 від 18.05.12 "Про організацію інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах" [online] Режим доступу: <<http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/1287->> [Дата звернення 20 жовтня 2017].

надавалась індивідуальна освітня програма та необхідні освітні послуги в залежності від наявних у нього індивідуальних потреб. Такі програми мають укладатися досвідченими фахівцями в галузі спеціальної освіти та переглядатись принаймні раз на рік за участю батьків чи інших представників дитини *та самого учня*<sup>308</sup>.

Крім того, у відповідності з Додатком до листа МОНмолодьспорту України "Психологічний і соціальний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання" заклади середньої освіти мають забезпечити:

- а) актуалізацію особистісного потенціалу розвитку дитини;
- б) формування позитивних міжособистісних стосунків учнів з порушеннями психофізичного розвитку та їх ровесників у процесі внутрішньошкільної інтеграції;
- в) консультування батьків або осіб, які їх замінюють, щодо особливостей розвитку, спілкування, навчання, професійної орієнтації, соціальної адаптації їх дитини тощо<sup>309</sup>.

Всі ці заходи свідчать про те, що вимоги чинної освітньо-нормативної документації спрямовані на активізацію ролі учнів з особливими потребами як суб'єктів навчального процесу.

Що стосується освітньо-нормативного та програмного забезпечення професійної орієнтації школярів з інвалідністю засобами іноземної мови, то відповідних документів виявлено не було.

<sup>308</sup> U.S. Department of Justice. Civil Rights Division. Disability Rights Section, 2009. *Individuals with Disabilities Education Act. A Guide to Disability Rights Laws* [online] Available at: <<https://www.ada.gov/cguide.htm#anchor65310>> [Accessed 25 September 2017].

<sup>309</sup> МОНмолодьспорту України, 2012. Додаток до листа МОНмолодьспорту №1/9-529 від 26.07.12 "Психологічний і соціальний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання" [online] Режим доступу: <[http://metodist.ucoz.com/news/list\\_monmolodsport\\_1\\_9\\_529\\_vid\\_26\\_07\\_12\\_roku/2012-07-30-931](http://metodist.ucoz.com/news/list_monmolodsport_1_9_529_vid_26_07_12_roku/2012-07-30-931)> [Дата звернення 23 жовтня 2017].

#### 4. Технологізація освіти дітей з інвалідністю.

Згідно зі Статтею 9 Закону України "Про загальну середню освіту" діти з особливими потребами можуть за необхідності учитись у групах із дистанційною формою навчання при загальноосвітніх школах<sup>310</sup>. Вказана форма іншомовної освіти передбачає комплексне застосування інформаційно-комунікаційних технологій, розроблених для задоволення особливих освітніх потреб учнів. Відповідні комп'ютерні програми, що існують сьогодні у світі та в Україні, будуть детальніше проаналізовані далі в цьому розділі.

**5. Підготовка освітян** до навчання іноземної мови дітей з особливими потребами має проводитись у межах закладів вищої та післядипломної педагогічної освіти.

Як показав проведений аналіз чинної вітчизняної нормативної документації вищої іншомовної педагогічної освіти, то в межах спільного проекту Британської Ради та МОН України "Шкільний вчитель нового покоління" (що пілотується з 1 вересня 2016 року) майбутнім учителям ІМ вперше запропоновано освоїти розділ: "Врахування особливих освітніх потреб учнів" (Catering for Special Educational Needs (SEN))<sup>311</sup>. На засвоєння 6 тем у межах розділу відводиться 18 годин, що дозволяє опрацювати його базові поняття та ключові проблеми. Однак у матеріалах Програми не розглядаються практичні аспекти навчання ІМ. Тому підготовка студентів носить у даному випадку здебільшого ознайомчий характер.

Що стосується підвищення кваліфікації педагогічних працівників, то як зазначено в Статті 27 Закону України "Про загальну середню освіту"<sup>312</sup>, а також відповідно до Закону України "Про освіту"<sup>313</sup>, загальна кількість академічних

<sup>310</sup> Верховна Рада України, 2017. Закон України "Про освіту". [online] Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>> [Дата звернення 23 вересня 2017].

<sup>311</sup> British Council, 2018. *Core Curriculum*. (English language teaching methodology. Bachelor's level. Supplementary materials. Modules 5 and 6). [online] Available at: <[https://1fd10c7a-6813-41b3-98e8-e5598cabcc9b.filesusr.com/ugd/15b470\\_95e3baf699a445c9b77f6b2b090890a0.pdf](https://1fd10c7a-6813-41b3-98e8-e5598cabcc9b.filesusr.com/ugd/15b470_95e3baf699a445c9b77f6b2b090890a0.pdf)> [Accessed 3 October 2018], p. 22.

<sup>312</sup> Верховна Рада України, 2018. Закон України "Про загальну середню освіту" [online] Режим доступу: <<http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/651-14>> [Дата звернення 26 жовтня 2017].

<sup>313</sup> Верховна Рада України, 2017. Закон України "Про освіту" [online] Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>> [Дата звернення 23 вересня 2017].

годин їх навчання упродовж п'яти років не може бути меншою за 150 годин. Проте кількість годин, присвячених удосконаленню знань, вмінь і практичних навичок роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, не уточнюється.

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що:

1) Серед категорій дітей, що мають особливі освітні потреби, найскладнішою в педагогічному плані та найрізноманітнішою у своїх проявах є інвалідність.

2) Необхідність глибокого вивчення можливостей, труднощів, обмежень, інтересів та інших характеристик старшокласників з особливими освітніми потребами, а також проведення пілотного експерименту їх практикоорієнтованого навчання (як передумови розробки концептуальних основ підготовки до нього майбутнього вчителя іноземної мови) вимагає обрати цільову групу учнів, що максимально охоплювала б усі вказані категорії.

3) Такою групою було обрано старшокласників з **дитячим церебральним паралічем**, що може поєднати різноманітні прояви інвалідності та інші категорії.

## **2.2. Контент-аналіз поняття "практикоорієнтоване навчання" та визначення поняття "підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами"**

Поняття *"практикоорієнтоване навчання"* (ПОН) знаходиться в науковому обігу протягом останніх двадцяти років поряд із термінами "практикоорієнтований підхід", "спрямування" та "метод". Проблематика їх запровадження досліджувалась ученими в контекстах:

- *професійної підготовки майбутніх педагогів* (Т.В. Ашутіна, 2017; Ю.Н. Бахметова, 2012; В.Ю. Ванієва, 2016; Г.В. Горбенко, 2015; Т.В. Горбунова, 2010; Н.В. Житник, 2015; М.М. Корда, А.Г. Шульгай, А.А. Гудима,

С.Й. Запорожан, 2016; М.Н. Корешкова, 2014; А.А. Костюніна, 2016; Н.В. Матюшенко, 2014; І.О. Пальшкова, 2006; 2009; А.В. Пригодій, 2013; С.В. Сапожников, 2014; Ж.Д. Семидоцька, І.О. Чернякова, 2015; С.О. Скворцова, 2010; В.З. Течиева, 2014; Н.В. Якса, 2009);

- *педагогічної освіти окремих країн* (С.В. Бобраков, 2012; Д. Варнеке (D. Warneke), 2007; Є.-М. Пост (Е.-М. Post), 2010; С. Пітч (S. Pietsch), 2010 (у Німеччині); Л. Айзікова, 2005; Ю.Б. Новікова, 2015 (у Великій Британії));

- *навчання студентів непедагогічних спеціальностей* (Т.Н. Бондаренко, А.П. Латкин, 2012; В.Ю. Ваниева, 2015; Ю. Ветров, Н. Клушина, 2002; С.М. Вишнякова, 1999; О.Д. Демченко, 2013; О.М. Котикова, 2010; Т.И. Морозова, 2013; П.И. Образцов, М.Я. Виленский, А.И. Уман, 2004; К.С. Піцул, 2016; Л.В. Потапенко, 2013; А.М. Фещук, 2013; В.А. Шоба, 2008; Ф.Г. Ялалов, 2012);

- *системи підвищення кваліфікації фахівців* (Ю. Андреева, 2000; Л. М. Петренко, 2015);

- *середньої професійної освіти* (А.Б. Барканов, 2015; Е.Б. Гусева, 2011);

- *середньої немовної освіти* (М.К. Алферьева, 2013; Е.А. Беловолова, 2006; Л.В. Гуляева, 2016; І.Ю. Калугіна, 2000; А.Г. Мордкович, П.В. Семенов, 2010);

- *середньої освіти окремих країн* (Л.В. Павлова, 2013 (у Швеції));

- *її теоретичного підґрунтя* (Ф. Ялалов, 2004).

Більшість перерахованих авторів спиралися на запозичені визначення поняття "практикоорієнтоване навчання" чи формулювали власні в контексті різних освітніх закладів, спеціальностей і навчальних курсів. Для виокремлення спільних показників, що споріднюють численні тлумачення терміну, було вирішено застосувати метод контент-аналізу. Він дає можливість вибрати потрібні дані, проаналізувати, порівняти, підрахувати їх і зробити відповідні висновки (В.В. Лизанчук, 1991).

Контент-аналіз поняття “практикоорієнтоване навчання” проводився у декілька етапів за методикою О.Т. Манаєва<sup>314</sup>. На *першому етапі* було визначено його тему, завдання та гіпотезу. Далі було складено вибірку.

**Тема контент-аналізу:** практикоорієнтоване навчання.

**Завданням** було обрано сформулювати науково обґрунтоване визначення практикоорієнтованого навчання.

**Гіпотезою** контент-аналізу послужило припущення, що практикоорієнтоване навчання – це освітній процес, зміст якого має профорієнтаційну спрямованість, і який готує його суб'єктів до вирішення певного мінімуму проблем у контексті професійних галузей.

**Вибірка:** 61 визначення поняття "практикоорієнтоване навчання", запозичених із наукових публікацій вітчизняних і зарубіжних авторів (див. дод. А).

На *другому етапі* аналізу було визначено його категорії та одиниці (контекстуальні, аналізу та підрахунку).

В якості **категорій аналізу** було використано відкриті запитання, відповіді на які добирались із вибірки визначень. Вони дозволяли підраховувати повторювані слова / словосполучення чи їхні синоніми.

**Одиницями аналізу** було обрано слово і словосполучення. А **контекстуальними одиницями** – речення. **Одиницями підрахунку** виступили частота повторів слів, їх синонімів і синонімічних словосполучень.

На *третьому етапі* було побудовано таблицю Б.1 (див. дод. Б), що використовувалась як для розробки категорійного апарату, так і для реєстрації одиниць аналізу – як кодувальна матриця.

*Четвертий етап* включав у себе підрахунок результатів контент-аналізу та вироблення робочого визначення практикоорієнтованого навчання.

---

<sup>314</sup> Манаєв, О.Т., 1991. Контент-анализ – описание метода. *Социологические исследования*, 8, с. 32-44.

Розглянемо структуру та процес заповнення **кодувальної матриці**. Остання містить 5 колонок. *Перша* з них відображає рівні розробки робочого визначення терміну "практикоорієнтоване навчання". Перехід до кожного наступного рівня відбувається внаслідок додавання до нього одного смислового компоненту (слова чи групи слів). Останні підбираються з вибірки як найбільш частотні відповіді на відкриті запитання, що містяться в перших рядках третьої колонки кожного рівня (див. табл. Б.1).

У *другій* колонці проставлені порядкові номери рядків. *Третя* містить одиниці аналізу вибірки, що є відповідями на згадані вище відкриті запитання. Ті одиниці, що використовуються авторами найчастіше, переміщені в перші рядки кожного з рівнів, виділені напівжирним і доповнюють визначення "практикоорієнтованого навчання" (в першій колонці) на наступному рівні. Виключення становлять одиниці в рядках 2 і 34 ("навчання" та "у школі"). В обох випадках було обрано не ті терміни, що використовувались авторами найчастіше ("підхід" та "у вищому педагогічному закладі"), а ті що цікавлять нас у контексті нашого дослідження. Починаючи з рядка 36 матриці, робоче визначення практикоорієнтованого навчання розроблялось нами у двох напрямках: ПОН у ЗЗСО (у визначеннях використовувалось скорочення "ЗЗСО") та ПОН у ЗВО, зважаючи на відповідну специфіку. Для цього окремо підбирались і аналізувались визначення, присвячені ЗЗСО та ЗВО. Процес становлення робочого визначення ПОН унаочнено далі (див. рис. 2.1). Також у третій колонці, справа від кожної одиниці аналізу, подано порядкові номери визначень у вибірці, з яких вони запозичені (див. табл. Б.1). У *четвертій* колонці ведеться підрахунок частоти повторів кожної з одиниць аналізу у вибірці. Нарешті, у *п'ятій* колонку внесено дані четвертої у відсотковому співвідношенні.

*Четвертий етап* контент-аналізу включав у себе підрахунок його результатів та розробку двох робочих визначень практикоорієнтованого навчання.



Нижче запропоновано коментарі щодо найповторюваніших одиниць аналізу на кожному рівні кодувальної матриці.

**Рівень 1.** Більшість науковців – 32 (52%) (наприклад, А.В. Пригодій, 2013; Ю.Н. Бехметова, 2012; І.О. Пальшкова, 2009; С. Бобраков, 2012 та ін.) використовують словосполучення *"практикоорієнтований підхід"*. 20 з них (33%) (як-от: І.Ю. Калугіна, 2000; О.М. Котіков, 1992; Н.Ф. Коряковцева, 2010; Л.Ю. Фалько, Н.А. Коновалова, 2012 та ін.) вживають термін *"практикоорієнтоване навчання"*, до якого ми приєднались.

**Рівень 2.** 18 (40%) авторів (і зокрема, І.О. Пальшкова, 2009; І.Ю. Калугіна, 2000; Н.В. Жиліна, 2011; О.М. Котікова, 2010 та ін.) вважають, що практикоорієнтоване навчання – це (Що?) певне *"поєднання"* / *"єдність"* / *"сукупність"* або їх синоніми. 3 (7%) науковців (А.В. Пригодій, 2013; Ю.Н. Бахметова, 2012; Л.В. Павлова, 2013) розглядає його як метод і стільки ж (7%, а саме – С. Бобраков, 2012; Е.-М. Пост, 2010; С. Пієтш, 2010) – як засіб.

**Рівень 3.** На думку 10 (37%) учених (Н.В. Жиліна, 2011; Л.В. Павлова, 2013; А.В. Пригодій, 2013 та Ю.Н. Бахметова, 2012) практикоорієнтоване навчання – це поєднання (Чого з чим?) *"навчальної та практичної діяльності"* (або використовуються синонімічні словосполучення). При цьому автори 9-ти публікацій (33%) вважають, що йдеться про єдність теоретико-методологічних положень і методів гуманітарного пізнання (як-от: І.О. Пальшкова, 2009; Р.М. Пріма, 2016) / фундаментальної, академічної освіти та тренінгових програм у межах професійної прикладної підготовки (І.С. Литвиненко, 2012) або інших подібних компонентів.

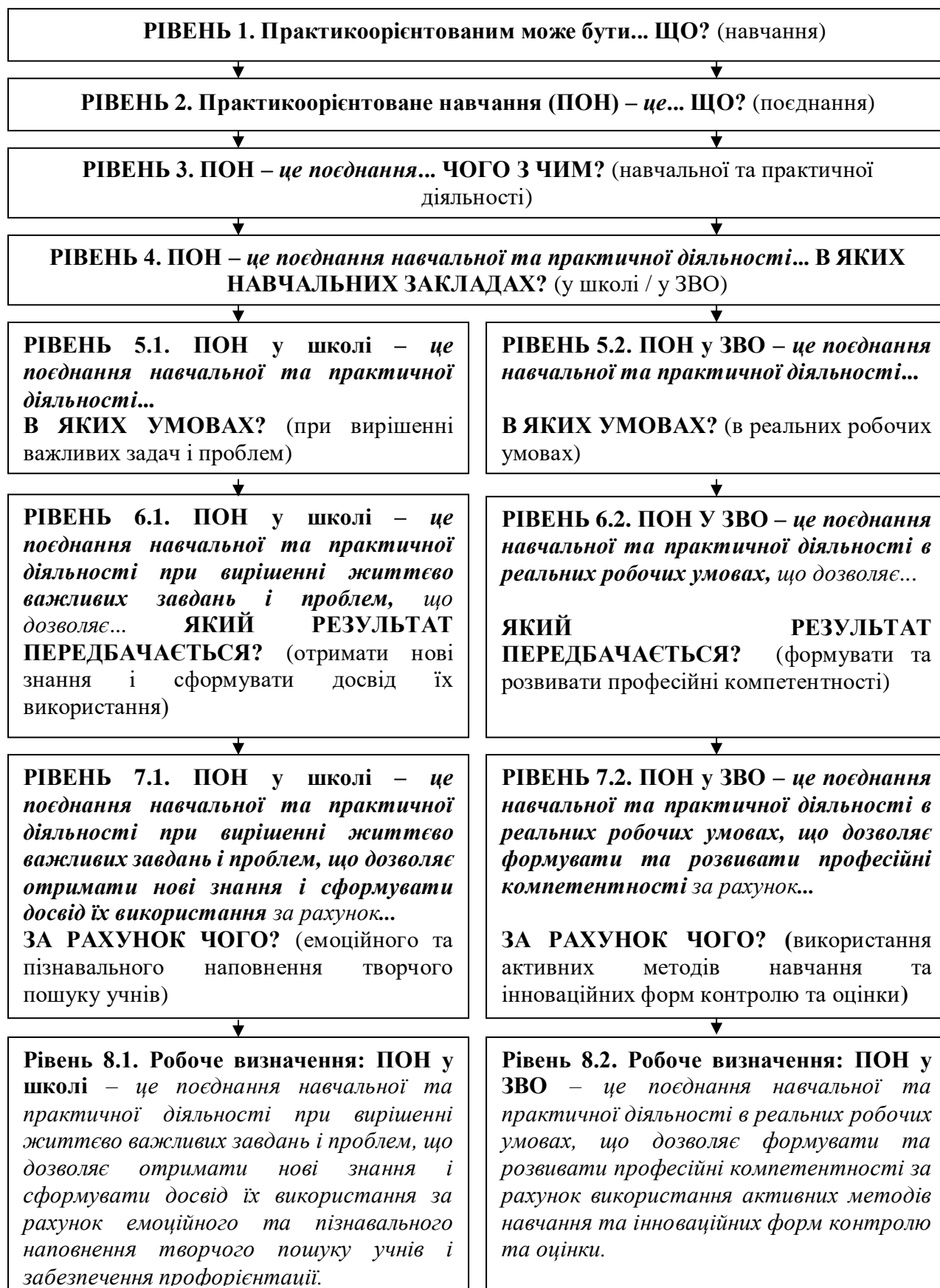


Рис. 2.1. Рівні розробки категорійного апарату поняття "практикоорієнтоване навчання"

**Рівень 4.** 22 (43%) учених (як-от: І.О. Пальшкова, 2009; С. Бобраков, 2012; Е.-М. Пост, 2010 та ін.) вважають, що практикоорієнтоване навчання має запроваджуватись (У яких навчальних закладах?) у педагогічному ЗВО, 20 (39%) (наприклад, Н.Ф. Коряковцева, 2010; Л.Ю. Фалько, Н.А. Коновалова, 2012; А.В. Савицкая, 2013 та ін.) описують специфіку його використання в ЗВО, не пов'язаних із підготовкою вчителів, а 5 (10%) (наприклад, І.Ю. Калугіна, 2000 та Л.В. Павлова, 2013) – у школі. При цьому не було виявлено публікацій, присвячених практикоорієнтованому навчанню школярів (і зокрема старших) з особливими потребами.

**Рівень 5, підрівень 5.1.** 4 (80%) науковців (як-от: М.К. Алфер'єва, 2013; І.Ю. Калугіна, 2000 та ін.) вважають, що практикоорієнтоване навчання у школі – це поєднання навчальної та практичної діяльності (В яких умовах?) *"при вирішенні життєво важливих завдань і проблем"* (або використовуються синонімічні словосполучення). На думку Л.В. Гуляєвої (20% учених), такою умовою є запровадження *"компетентнісного підходу"*.

**Рівень 5, підрівень 5.2.** 14 (50%) авторів (наприклад, Т.І. Морозова, 2013; Л.Ю. Фалько, Н.А. Коновалова, 2012; І.О. Пальшкова, 2009; А.В. Пригодій, 2013 та ін.) дотримуються позиції, що практикоорієнтоване навчання у ЗВО реалізується (В яких умовах?) *"в реальних робочих умовах"* (чи використані синонімічні конструкції). 5 (18%) учених переконані, що відповідними умовами є *"вирішення життєво важливих завдань і проблем"*, що було також вибором науковців підрівня 5.1, і що свідчить про значущість даної одиниці аналізу.

**Рівень 6, підрівень 6.1.** На думку 4 (80%) авторів (М.К. Алфер'єва, 2013; Л.В. Гуляєва, 2016; І.Ю. Калугіна, 2000; Л.В. Павлова, 2013), практикоорієнтоване навчання у школі дозволяє (Який результат передбачається?) *"отримати нові знання і сформувані досвід їх використання"*. І.Ю. Калугіна (20%) вказує на те, що результатом використання ПОН є *"забезпечення профорієнтації"*.

**Рівень 6, підрівень 6.2.** Як вважають 16 (22%) авторів (і, зокрема, В.З. Течієва, 2014; Ф.Г. Ялалов, 2012; Л.Ю. Фалько, Н.А. Коновалова, 2012; Ю.Н. Бахметова, 2012), у ЗВО практикоорієнтоване навчання у ЗВО дозволяє (Який результат передбачається?) *"формувати та розвивати професійні компетентності"*. 12 (17%, як-от: В.Ю. Ванієва, 2015; Н.В. Жиліна, 2011; Н.Ф. Коряковцева, 2010; К.С. Піцул, 2016; В.С. Просалова, 2013) учених вважають, що таким результатом є "практичний досвід", а 8 (12%, наприклад: А.Б. Барканов, 2015; Н.В. Жиліна, 2011; Л.В. Павлова, 2013; К.С. Піцул, 2016; Ф.Г. Ялалов, 2012), що це "нові знання". Дві останні позиції повторюють вибір науковців на підрівні 6.1., що вказує на їх значущість.

**Рівень 7, підрівень 7.1.** Троє (60%) учених (І.Ю. Калугіна, 2000; Л.В. Павлова, 2013; В.А. Шоба, 2008) вважають, що організація практикоорієнтованого навчання у школі можлива (За рахунок чого?) *"емоційного та пізнавального наповнення творчого пошуку учнів"* / "позитивної мотивації до вивчення предмета". Двоє науковців (40%, наприклад, М.К. Алфер'єва, 2013), відстоюють ідею, що засобом реалізації ПОН є "забезпечення профорієнтації" / розуміння того, де, як і для чого одержані компетентності застосовуються на практиці.

**Рівень 7, підрівень 7.2.** 4 (31%) авторів (Н.В. Матюшенко, 2014; Т.І. Морозова, 2013; Ю.Б. Новікова, 2014; А.В. Савицкая, 2013) вважають, що практикоорієнтоване навчання у ЗВО реалізується (За рахунок чого?) за рахунок *"використання активних методів навчання та інноваційних форм контролю та оцінки"* (або використовують синонімічні словосполучення). Нарешті у 3 визначеннях (24%) учені дотримуються позиції, що засобом реалізації ПОН є упровадження сукупності інноваційних технологій, форм чи методів навчання (С. Бобраков, 2012; Ю.Б. Новікова, 2014).

**Рівень 8, підрівень 8.1.** Внаслідок проведеного контент-аналізу було створено робочі визначення поняття. Отже **практикоорієнтоване навчання у**

*школі – це поєднання навчальної та практичної діяльності при вирішенні життєво важливих завдань і проблем, що дозволяє отримати нові знання і сформувати досвід їх використання в умовах емоційного та пізнавального наповнення творчого пошуку учнів і забезпечення профорієнтації.*

**Рівень 8, підрівень 8.2. Практикоорієнтоване навчання у ЗВО** – *це поєднання навчальної та практичної діяльності в реальних робочих умовах, що дозволяє формувати та розвивати професійні компетентності за рахунок використання активних методів навчання та інноваційних форм контролю та оцінки.*

Перше з наведених вище робочих визначень (підрівень 8.1) було вирішено взяти за основу для розробки уточненої дефініції поняття "практикоорієнтоване навчання іноземної мови старшокласників з особливими потребами", оскільки воно було побудоване з визначень, пов'язаних із середньою освітою. Друге з них (підрівень 8.2) було обрано додатковим, як матеріал для аналізу та порівняння.

Для уточнення робочого визначення поняття "практикоорієнтоване навчання у школі" в ньому було виділено *ключові положення* (див. колонку 2, табл. 2.3). та співвіднесено їх із низкою визначень поняття "навчання", "навчальний процес" і "навчальна діяльність", наявних у педагогічній літературі (див. дод. В). Метою порівняння було виявлення в робочому визначенні "ПОН у школі" таких положень, що не є для нього специфічними, а є характерними для навчання / навчального процесу / навчальної діяльності (див. колонку 3, табл. 2.3). В останній колонці таблиці розміщено висновки про те, чи є положення з першої колонки характерними (специфічними) саме для практикоорієнтованого навчання в школі.

З іншого боку, як показує аналіз визначень "навчання", "навчального процесу" та "навчальної діяльності" вітчизняних авторів, існує низка показників, що не були враховані у дефініції "ПОН у школі". До них належать такі:

1) *Навчання – це організована* (С.П. Баранов, Т.В. Воликова, 1975), *двостороння / сумісна діяльність вчителя і учня* (С. У. Гончаренко, 1997; В.В. Ягупов, 2002; С. Ю. Ніколаєва та ін., 1999);

2) *Навчання має на меті:*

а) *формування знань, умінь, навичок* (В.В. Ягупов, 2002; С. У. Гончаренко, 1997);

б) *способів пізнавальної діяльності* (С. У. Гончаренко, 1997);

в) *прискорення індивідуального психічного розвитку* (С.П. Баранов, Т.В. Воликова, 1975) / *розвиток особистості учня, його світогляду* (В.В. Ягупов, 2002).

Таблиця 2.3.

**Визначення специфічності (С) / неспецифічності (НС) ключових положень  
робочого визначення "практикоорієнтованого навчання у школі"**

| Поняття "ПОН у школі" <u>передбачає:</u>             | Поняття "навчання", "навчальний процес", "навчальна діяльність" <u>передбачають:</u>   | Висновки (С / НС) |
|--|--|-------------------|
| Поєднання навчальної та практичної діяльності.       | <i>Подібних положень не виявлено.</i>  | С                 |
| Вирішення учнями життєво важливих завдань і проблем. | <i>Подібних положень не виявлено.</i>  | С                 |
| Отримання:<br>а) нових знань;                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• передачу і засвоєння / опанування / одержання або модифікацію (системи / існуючих) знань (С.У. Гончаренко, 1997; В.В. Ягупов, 2002; R. Gross, 2012); / оволодіння... закономірностями оточуючого світу</li> </ul> | НС                |

Продовження табл. 2.3

|                              |  |    |
|------------------------------|--|----|
|                              | (С.П. Баранов, Т.В. Воликова, 1975) / передачу одним і засвоєння іншим соціального досвіду (С.Ю. Ніколаєва та ін., 1999).  |    |
| б) досвіду їх використан-ня. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• подальше застосування отриманих знань... на практиці (С.У. Гончаренко, 1997) / засвоєння інформації, котра, інтерналізуючись, змішується з досвідом (Т. Bingham, M. Corner, 2010) / зміну в діях або можливостях людини, що з'являється у результаті досвіду учня (М.Р. Driscoll, 2005; S. Ambrose, et al., 2010).</li> </ul> | НС |
| Емоційне наповнення.         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• мотивацію навчальної діяльності учнів (С.Ю. Ніколаєва та ін., 1999) / умотивовану активність ... у досягненні цілей навчання / усвідомлення учнем мотивів, цілей / самого себе як суб'єкта навчальної діяльності, який організує, скеровує та контролює процес навчання (В.В. Давидов, 1991);</li> </ul>                      | НС |
| Пізнавальне наповнення.      | <i>Див. отримання нових знань (вище).</i>  | НС |
| Творчий пошук учнів.         | <p><i>Положення не є типовим для визначень "навчання", проте його введення є можливим:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• "<u>Перетворення навчання у творчість</u> особливо позитивно впливає на емоційну сферу того, хто навчається, загострює його пам'ять, увагу" (В.В. Давидов, 1991).</li> </ul>   | С  |

## Продовження табл. 2.3

|                 |   |   |
|-----------------|---|---|
| Профорієнтацію. | <p><i>Положення не є типовим для навчання у школі, проте його введення є можливим:</i></p> <p>"...Навчальна діяльність студентів <u>на відміну від навчання школярів</u> є професійно-орієнтованою" (В.В. Давидов, 1991).</p> <p>"[Під час навчання]... <u>засвоюється досвід</u> людства і <u>професійної діяльності</u>" (В.В. Ягупов, 2002).</p> | С |
|-----------------|---|---|

Водночас у визначеннях зарубіжних науковців акцентуються насамперед результати навчання: *зміни у поведінці / ставленні / можливостях* (R. Gross, 2012; T. Bingham, M. Conner, 2010; M. P. Driscoll, 2005; S. Ambrose, 2010).

Результати проведеного аналізу (і, зокрема, викладені в таблиці 2.3) дають можливість уточнити та доповнити визначення ПОН у школі. Отже, це організований процес, у якому поєднано навчальну та практичну діяльність, пов'язану з вирішенням життєво важливих завдань і проблем, що дозволяє сформувати в учнів *знання та досвід їх використання, уміння, навички, способи діяльності, прискорити індивідуальний психічний та особистісний розвиток і змінити їхній світогляд і ставлення* за рахунок організації творчого пошуку і забезпечення профорієнтації.

Як можна помітити, у частині визначення, виділений курсивом, перераховано компоненти, що є складовими будь-якої *компетентності*. Тому його можна переформулювати наступним чином: **практикоорієнтоване навчання у школі** – це організований процес розвитку *компетентностей учнів* як передумови вирішення ними життєво важливих завдань і проблем та професійного самовизначення, що реалізується за рахунок поєднання навчальної та практичної діяльності, а також емоційного і пізнавального наповнення творчого пошуку. Таке тлумачення наближує визначення ПОН у школі до визначення ПОН у ЗВО (див. рис. 2.1).



У наведеній вище дефініції кінцева мета навчального процесу (вирішення життєво важливих завдань і проблем та професійне самовизначення) відповідає специфіці практикоорієнтованого навчання, оскільки основним вважається здатність учнів адекватно діяти в ситуаціях, що виникають поза навчальним середовищем, а розвиток компетентності є способом досягнення цієї мети.

Подальше уточнення визначення ПОН у школі доцільно провести у 3 етапи:

- 1 етап – визначення ПОН *іноземної мови* у школі;
- 2 етап – визначення ПОН іноземної мови *старшокласників*;
- 3 етап – визначення ПОН іноземної мови старшокласників з *особливими потребами*.

*Перший етап* може бути проведений за рахунок *вибору компетентності / компетентностей*, що мають бути сформованими в учнів у ході вивчення іноземної мови. Згідно з матеріалами Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти її передбаченим результатом є, насамперед, опанування тими, хто навчається, **комунікативних мовних компетентностей** (в англomовній редакції "communicative language competences")<sup>315</sup>. Множина в даному випадку використовується у зв'язку з тим, що йдеться про комплекс компетентностей, розподілених на 3 групи: лінгвістичні, прагматичні та соціолінгвістична<sup>316</sup>. Термін "*компетенція*", що використовується в україномовній версії документа означає, що навчання не передбачає формування в учнів досвіду практичної діяльності. Такий досвід, як указано в енциклопедії освіти, входить у поняття "*компетентність*"<sup>317</sup>. Саме тому нами в цьому контексті використовується саме термін "*компетентність*".

<sup>315</sup> Ніколаєва, С.Ю., ред., 2003. *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: Вивчення, викладання, оцінювання*. Київ: Ленвіт.

<sup>316</sup> Там само: с. 108-123.

<sup>317</sup> Кремень, В.Г., ред., 2008. *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер, с. 108.

Згідно з вимогами освітньо-нормативної документації (як-от:<sup>318</sup>) в учнів вимагається формувати комунікативну компетентність (як складну єдність), в тому числі засобами предмета "Іноземна мова". Виходячи з цього, видається можливим сформулювати визначення **практикоорієнтованого навчання іноземної мови в школі** таким чином: це організований процес розвитку *іншомовної комунікативної компетентності* учнів як передумови вирішення ними життєво важливих задач і проблем та професійного самовизначення, що реалізується за рахунок поєднання навчальної та практичної діяльності, а також емоційного і пізнавального наповнення творчого пошуку.

На *другому етапі* формулювання визначення ПОН іноземної мови видається доцільним окреслити коло *життєво важливих завдань і проблем*, які *старшокласники* мають навчитися вирішувати в міжкультурному спілкуванні, а також уточнити, яким чином може проводитись *профорієнтаційна діяльність*.

Відповідно до матеріалів Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, навчання іноземної мови має здійснюватись у межах *4 сфер спілкування* (domains): особистісної, освітньої, публічної та професійної<sup>319</sup>. Водночас у Програмах з Іноземної мови для 10-11 класів<sup>320; 321; 322</sup> розвиток іншомовної комунікативної компетентності в контексті професійної сфери не передбачено. Остання вивчається у закладах вищої освіти, коли студенти вже обрали майбутній фах. Однак запровадження в процес іншомовної освіти старшокласників проблем і завдань, типових для тих чи інших професій (тобто

<sup>318</sup> Законодавство України, 2011. *Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти* [online] Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/24-2004-%D0%BF> [Дата звернення 8 листопада 2017].

<sup>319</sup> Ніколаєва, С.Ю., ред., 2003. *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: Вивчення, викладання, оцінювання*. Київ: Ленвіт.

<sup>320</sup> Міністерство освіти і науки України, 2017. *Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Іноземна мова. 10-11 класи. Рівень стандарту* [online] Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> [Дата звернення 25 квітня 2018].

<sup>321</sup> Міністерство освіти і науки України, 2017. *Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова. 10-11 класи. Академічний рівень* [online] Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> [Дата звернення 25 квітня 2018].

<sup>322</sup> Міністерство освіти і науки України, 2017. *Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова. 10-11 класи. Профільний рівень* [online] Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> [Дата звернення 25 квітня 2018].

професійної сфери спілкування), може послужити ефективним засобом їх профорієнтації.

На користь практикоорієнтованого навчання ІМ старшокласників у межах професійної сфери спілкування свідчить положення психології про те, що *подолання кризи ідентичності* (тобто вибір майбутньої професії) є психологічним центром соціальної ситуації розвитку старшокласників. Це дозволяє їм скласти план життя та визначити його мету<sup>323; 324</sup>. Крім того, на думку психологів М.В. Савчина і Л.П. Василенко, старша школа має підготувати учнів до таких сфер життєдіяльності, як: праця; сімейне життя; трудова діяльність; виконання громадських обов'язків; самовдосконалення<sup>325</sup>.

З метою більшої конкретизації кола тих життєво важливих завдань і проблем, що мають стати частиною практикоорієнтованого навчання іноземної мови у старшій школі, розглянемо співвідношення вказаних вище сфер життєдіяльності з вимогами чинного Державного стандарту. Як показує аналіз, у старшокласників має сформуватись 9 компетентностей засобами шкільних предметів і, зокрема, Іноземної мови<sup>326</sup> (див. табл. 2.4). У 3-й колонці таблиці 2.6 наведено дефініції компетентностей, як вони подані в Державному стандарті, а у 4-й – запропоновано нашу спробу сформулювати ситуації, в межах яких можуть існувати завдання та проблеми, що мають значення для подальшої соціалізації та становлення старшокласників і вимагають використання іноземної мови.

<sup>323</sup> Савчин, М.В. та Василенко, Л.П., 2006. *Вікова психологія*: навч. посібник. Київ: Академвидав, с. 237.

<sup>324</sup> Краєва, О.А., 2010. Криза ідентичності підліткового віку та її роль у становленні зрілої особистості. *Проблеми сучасної психології: збірник наук. праць*, 7, с. 310-321.

<sup>325</sup> Савчин, М. В. та Василенко, Л. П., 2006. *Вікова психологія*: навч. посібник. Київ: Академвидав, с. 237.

<sup>326</sup> Законодавство України, 2011. *Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти* [online] Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/24-2004-%D0%BF> [Дата звернення 8 листопада 2017].

Таблиця 2.4.

**Співвідношення компетентностей, сфер життєдіяльності та відповідних їм проблем і задач, актуальних для міжкультурного спілкування**

| №<br>п/<br>п | Компетентності    | Дефініції компетентностей у<br>Державному стандарті<br>базової і повної загальної<br>середньої освіти <sup>327</sup>   | Приклади ситуацій,<br>в межах яких<br>можуть існувати<br>завдання і проблеми<br>з використанням<br>ІМ  | Сфери<br>життєдіяльності  |
|--------------|-------------------|--|--|---|
| 1            | 2                 | 3  | 4  | 5   |
| 1.           | Громадянська      | Здатність учня активно, відповідально та ефективно реалізовувати права та обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства.   | Участь у міжнародному проєкті чи громадській організації.  | Виконання громадських обов'язків, трудова діяльність.                   |
| 2.           | Загальнокультурна | Здатність учня аналізувати та оцінювати досягнення національної та світової культури, орієнтуватися в культурному та духовному контексті сучасного суспільства, застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на загальнолюдські цінності. | <i>Вивчення творів мистецтва зарубіжних чи вітчизняних авторів з метою укладання мистецької експозиції для зарубіжної аудиторії (наприклад, як частина трудової діяльності).</i> | Виконання громадських обов'язків, самовдосконалення, трудова діяльність |

<sup>327</sup> Законодавство України, 2011. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [online] Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/24-2004-%D0%BF> [Дата звернення 8 листопада 2017].

Продовження табл. 2.4.

|    |                                   |  |  |  |
|----|-----------------------------------|--|--|--|
| 3. | <b>Здоров'язбережувальна</b>      | Здатність учня застосовувати в умовах конкретної ситуації сукупність здоров'язбережувальних компетентностей, дбайливо ставитися до власного здоров'я та здоров'я інших людей.  | <i>Вивчення відео чи статей іноземною мовою, що пояснюють комплекс фізичних вправ або приготування корисної страви чи напою.</i>                                 | Сімейне життя, трудова діяльність                    |
| 4. | <b>Інформаційно-комунікаційна</b> | Здатність учня використовувати інформаційно-комунікаційні технології та відповідні засоби для виконання особистісних і суспільно значущих завдань.   | <i>Освоєння комп'ютерної програми чи електронних інформаційних матеріалів іноземною мовою, потрібних для виконання трудової діяльності чи самовдосконалення.</i> | Трудова діяльність, виконання громадських обов'язків |
| 5. | <b>Комунікативна</b>              | Здатність особистості застосовувати у конкретному виді спілкування знання мови, способи взаємодії з людьми, що оточують її та перебувають на відстані, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями. | <i>Участь у всіх видах ситуативного спілкування з іноземцями під час подорожі за кордон, їхнього перебування на Україні чи онлайн.</i>                           | Всі сфери життєдіяльності                            |

## Продовження табл. 2.4.

|    |                               |  |  |   |
|----|-------------------------------|--|--|---|
| 6. | <b>Міжпредметна естетична</b> | Здатність виявляти естетичне ставлення до світу в різних сферах діяльності людини, оцінювати предмети і явища, їх взаємодію, що формується під час опанування різних видів мистецтва.                  | <i>Написання рецензій, статей, буклетів іноземною мовою до витворів мистецтва (наприклад, як частина трудової діяльності).</i>                   | Трудова діяльність, виконання громадських обов'язків, самовдосконалення |
| 7. | <b>Предметна мистецька</b>    | Здатність до розуміння і творчого самовираження у сфері музичного, образотворчого та інших видів мистецтва, що формується під час сприймання творів таких видів мистецтва і їх практичного опанування. | <i>Освоєння певних видів мистецтва (наприклад, гри на гітарі чи танців) за допомогою іншомовних відео з Інтернету (зادля самовдосконалення).</i> | Трудова діяльність, виконання громадських обов'язків, самовдосконалення |
| 8. | <b>Проектно-технологічна</b>  | Здатність учнів застосовувати знання, уміння та особистий досвід у предметно-перетворювальній діяльності.  | <i>Підключення техніки за допомогою іншомовної інструктивно-технічної документації.</i>  | Всі сфери життєдіяльності   |
| 9. | <b>Соціальна</b>              | Здатність особистості продуктивно співпрацювати з партнерами у групі та команді, виконувати різні ролі та функції у колективі.   | <i>Виконання функціональних обов'язків в інтернаціональній компанії.</i>   | Всі сфери життєдіяльності   |

Як можна помітити з таблиці 2.4, більшість компетентностей співвідносяться з більш як однією сферою життєдіяльності. Наприклад, розвиток комунікативної є передумовою вирішення учнем у майбутньому життєво важливих задач і проблем у всіх сферах життя. Проте, на нашу думку, перелік останніх не є повним, оскільки здоров'язбережувальна компетентність за таблицею реалізується лише у сферах сімейного життя і трудової діяльності. Видається доцільним додати до їх переліку "забезпечення власної життєдіяльності".

Крім того, в Навчальних програмах з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов (5 – 9 класи)<sup>328</sup> вказано, що навчання шкільних предметів за компетентнісним підходом передбачає реалізацію в навчальному процесі ключових компетентностей, до яких належить **«Ініціативність і підприємливість»**. Остання визначається як здатність:

- ініціювати усну, писемну, зокрема онлайн взаємодію іноземною мовою *для розв'язання конкретної життєвої проблеми;*
- генерувати нові ідеї, переконувати в їх доцільності та об'єднувати однодумців задля *втілення цих ідей у життя;*
- презентувати себе і створювати тексти (усно і письмово) іноземною мовою, які *сприятимуть майбутній кар'єрі*<sup>329</sup>.

Вказане визначення дозволяє тлумачити ПОН як: *організований процес співрозвитку комунікативної компетентності, а також ініціативності і підприємливості учнів за рахунок поєднання навчальної та практичної діяльності, а також емоційного і пізнавального наповнення творчого пошуку.*

Водночас матеріали табл. 2.4 дозволяють уточнити *сфери спілкування*, в яких може реалізуватись ініціативність і підприємливість старшокласників:

<sup>328</sup> Міністерство освіти і науки України, 2018. *Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 5-9 класи* [online] Режим доступу: <<https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>> [Дата звернення 23 червня 2019].

<sup>329</sup> Там само.

праця, сімейне життя, трудова діяльність, виконання громадських обов'язків, самовдосконалення та забезпечення власної життєдіяльності.

*Третій етап.* Подальше уточнення робочого визначення ПОН іноземної мови на старшому етапі школи передбачає його аналіз у контексті навчання старшокласників з особливими потребами. Основною метою їх освіти є максимальна *соціальна інтеграція*. І. Когут визначає її як комплекс заходів, спрямованих на відтворення порушених чи втрачених суспільних зв'язків та відносин<sup>330</sup>. Автор пропонує вирішувати це питання засобами адаптивної фізичної культури, використовуючи заходи, викладені у 2-й колонці табл. Д.1 (див. дод. Д). Як можна помітити з таблиці, всебічна реабілітація та самовдосконалення грають значно більшу роль у житті старшокласників з особливими потребами, ніж для учнів з типовим розвитком. Вирішення відповідних завдань і проблем буде для перших життєво важливим, тому на них слід звернути увагу. У контексті навчання ІМ старшокласників з ООП реалізації окремих реабілітаційних завдань може бути включена до корекційно-розвиткової складової навчального процесу.

Зважаючи на розглянуті наукові положення, ми можемо уточнити визначення **практикоорієнтованого навчання іноземної мови старшокласників з особливими потребами** наступним чином: це організований процес розвитку іншомовної комунікативної компетентності учнів як передумови їх соціальної інтеграції, що реалізується за рахунок вирішення ними життєво важливих завдань і проблем у ході поєднання навчальної та квазіпрофесійної діяльності, а також емоційного і пізнавального наповнення творчого пошуку.

Запропоноване уточнене визначення поняття "практикоорієнтоване навчання іноземної мови старшокласників з особливими потребами", а також

---

<sup>330</sup> Когут, І., 2014. Соціальна інтеграція осіб із інвалідністю та роль адаптивної фізичної культури в її реалізації. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*, 4, с. 61-66.



методологічні засади підготовки до нього майбутніх учителів ІМ (розглянуті в розділі 1) дозволяють тлумачити сутність поняття **"підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами"** як освітній процес, організований з метою освоєння студентами особистісно-діяльнісних технологій, що дозволяють усебічно враховувати на уроці іноземної мови особливості і розвивати здібності учнів у ході їх залучення до вирішення задач і проблем, що виникають у ході міжкультурної взаємодії. При цьому особистісно-орієнтовані технології дозволяють учителю адаптувати та модифікувати навчальний процес, а також врахувати та реалізувати його корекційно-розвиткову складову відповідно до індивідуальних особливостей учнів з ООП. У свою чергу, діяльнісно-орієнтовані дозволяють виважено підвищувати практичну орієнтацію навчального процесу.

### **2.3. Психолого-педагогічні, дидактичні та методичні основи практикоорієнтованого навчання іноземної мови старшокласників з особливими потребами**

**І. Психолого-педагогічні основи.** Зміст підготовки майбутніх учителів ІМ до навчання старшокласників з ООП має безпосередній взаємозв'язок з індивідуальними особливостями учнів, які неможливо передбачити заздалегідь. Проте, проведений аналіз наукової літератури виявив дослідження, присвячені типовим психолого-педагогічним особливостям учнів з інвалідністю, зокрема:

- порівняно повільне сприймання інформації;
- сильний зв'язок з сім'єю, при чому роль батьків і їх психологічні особливості значно впливають на ступінь участі учня в навчальному процесі;
- позиція "безпомічного", потреба в опіці з боку дорослих; подекуди схильність до соціального утриманства та маніпулятивні реакції;

- негативне ставлення до себе, низький рівень самоповаги та самоінтересу при компенсаторно завищеній самооцінці та гіпертрофованому егоцентризмі;
- відсутність навичок спілкування та потреби в ньому внаслідок зниження перцептивного аспекту усної комунікації, що порушує сприймання та розуміння співрозмовника<sup>331; 332; 333; 334</sup>.

Р.А Кудбіддінова вважає, що включеність осіб з інвалідністю в освітній процес залежить від таких *факторів*, як: тип захворювання, час його виникнення; методи лікування, конституційні особливості особистості, сімейні фактори, особливості навчання та виховання на ранніх етапах розвитку. Але оскільки учні з особливими освітніми потребами часто сприймають свій фізичний недолік як дефект особистості, вони мають порушення і в соціально-психологічній адаптації, а отже потребують *психологічної підтримки та супроводу* з боку психологів і педагогів<sup>335</sup>. Для визначення відповідних заходів учитель має знати психолого-педагогічні особливості учнів з особливими освітніми потребами **за категоріями**.

1. Характерними особливостями учнів з *порушеннями слуху* вважаються:

- знижений обсяг уваги (в нормі – це 4-6 об'єктів, не пов'язаних між собою за 0,1 с.<sup>336</sup>) при її високій стійкості; переважний розвиток зорової пам'яті та наочно-образного мислення;

<sup>331</sup> Купреева, О.И., 2011. Особенности психологического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья. В: С.В. Алехина и др., ред., *Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: международная научно-практическая конференция*. Москва, Российская федерация, 20-22 июня 2011. Москва: МГППУ, с. 210.

<sup>332</sup> Зотова, А.М., 1997. Интеграция ребенка-инвалида в среду здоровых сверстников как метод социальной адаптации. *Дефектология*, 6, с. 22.

<sup>333</sup> Калмикова, Л.В., 2007. Теоретичний аналіз проблеми інтеграції дітей та молоді з особливими потребами в освітніх закладах *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. Збірник наукових праць*, 3(5), с. 218.

<sup>334</sup> Зотова, А.М., 1997. Интеграция ребенка-инвалида в среду здоровых сверстников как метод социальной адаптации. *Дефектология*, 6, с. 22.

<sup>335</sup> Кудбиддинова, Р. И., 2016. Психолого-педагогические аспекты обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. *Научно-методический электронный журнал "Концепт"* [online], 8, с. 21–25. Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/56115.htm> [Дата обращения 30 октября 2018].

<sup>336</sup> Трофімов, Ю.Л., 2008. *Психологія: підручник*, Київ: Либідь.

- швидка втомлюваність, поєднана з високою емоційністю, екстравертованістю та схильністю до демонстративності; висока вмотивованість на досягнення успіху;

- недостатній розвиток писемного та зв'язного усного мовлення<sup>337</sup>.

Серед *рекомендацій* щодо навчання учнів з порушеннями слуху, вирізняються такі: використовувати наочність та підсилювачі гучності, задіювати сурдоперекладача, знижувати темп мовлення і подачі нового матеріалу, розділяти сприймання та виконання завдань. Завдання для самостійної роботи пропонується подавати в письмовому вигляді і перевіряти регулярно та відразу з метою запобігання маніпуляцій. Рекомендується також розташовувати робоче місце учнів з порушеннями зору в центрі класу чи на перших партах. Бажаним є додаткове освітлення. Темп мовлення вчителя має бути зниженим, запитання мають ставитись більш повільно, чітко, конкретно, слід надавати учням додатковий час на роздуми (1-2 хвилини) і особливо під час виконання письмових вправ. Навчальні матеріали повинні бути надруковані великим кеглем, виділятись кольором, контрастом, шрифтом. На дошці об'єкти мають бути розміщені так, щоб не зливатись в одну лінію, пляму. Для вивчення та осмислення зорових образів учням також слід давати додатковий час<sup>338</sup>.

## 2. Характерними для учнів з *порушеннями зору* є:

- високий інтелект;
- інтровертованість, вразливість, чутливість;
- ускладнення координації рухів, неузгодженість рухів руки та очей.

## 3. Характерними особливостями учнів з *порушеннями мовлення* є:

- зниження обсягу запам'ятовування та відтворення матеріалу;
- здатність швидко переключати увагу;

<sup>337</sup> Левченко, И.Ю. и Ткачева, В.В., 2008. *Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии*: методическое пособие. Москва: Просвещение.

<sup>338</sup> Кудбиддинова, Р. И., 2016. Психолого-педагогические аспекты обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. *Научно-методический электронный журнал "Концепт"* [online], 8, с. 21–25. Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/56115.htm> [Дата обращения 30 октября 2018].

- схильність до швидкого відволікання та зниження рівня пізнавальної діяльності;

- підвищена збудливість, дратівливість, замкнутість, втомлюваність.

В якості *рекомендації* до навчання даної категорії учнів пропонується активно задіювати різні види наочності.

Водночас згідно з Постановою Кабінету Міністрів України від 23 квітня 2003 р. №585 "Про встановлення строку навчання у загальноосвітніх навчальних закладах для дітей з особливими освітніми потребами"<sup>339</sup> навчання учнів з тяжкими порушеннями мовлення у старших класах не передбачено. Тому, ми не розглядатимемо останніх як цільову групу в нашому дослідженні.

4. До характерних психолого-педагогічних особливостей учнів з *порушеннями опорно-рухового апарату* відносять:

- сенсорну надчутливість;
- підвищену тривожність, вразливість і образливість<sup>340</sup>.

О.І. Купреєва, досліджуючи типи міжособистісної взаємодії, характерні для осіб з *порушеннями опорно-рухового апарату*, виявила, що основними серед них є: парний (34,7%), залежний (22,4%), егоцентричний (18,5%) та комфортний (12,2%). Типи, що вважаються найбільш гармонійними, є найменш розповсюдженими: це типи взаємодії (6,9%) та асертивний (5,2%)<sup>341</sup>.

*Рекомендаціями* до навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату є: забезпечення комфортного робочого місця, запобігання різких зовнішніх подразнювачів (у тому числі гучного голосу вчителя), індивідуальний підбір завдань у тестовій формі, що дозволить запобігати використанню

<sup>339</sup> Кабінет Міністрів України, 2003. *Постанова №585 "Про встановлення строку навчання у загальноосвітніх навчальних закладах для дітей з особливими освітніми потребами"* від 23 квітня 2003 р., зі змінами, внесеними згідно з Постановою Кабінету Міністрів України № 753 від 26.10.2016 [online] Режим доступу: <<http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/585-2003-%D0%BF>> [Дата звернення 27 грудня 2018].

<sup>340</sup> Кудбиддинова, Р. И., 2016. Психолого-педагогические аспекты обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. *Научно-методический электронный журнал "Концепт"* [online] Режим доступу: <<http://e-koncept.ru/2016/56115.htm>> [Дата обращения 30 октября 2018], 8, с. 21–25.

<sup>341</sup> Купреєва, О.И., 2004. Методика діагностики отношения к другому людеи с инвалидностью. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*, 1(3).

розгорнутих відповідей. Мовлення вчителя має бути чітким, розбірливим, з необхідним числом повторювань.

5. Учні з *помірним / значним порушенням інтелекту* звільнені в Україні від вивчення ІМ.

Що стосується учнів *із затримкою психічного розвитку* (ЗПР), то згідно з Постановою Кабінету Міністрів України від 26 жовтня 2016 року №753 "Про внесення змін до постанови Кабінету Міністрів України від 23 квітня 2003 р. № 585"<sup>342</sup>, починаючи з 1 вересня 2017 року, припинено їх набір до підготовчого та першого класів відповідних спеціальних шкіл. Вони мають зараховуватися до спеціальних чи інклюзивних класів загальноосвітніх навчальних закладів. Водночас згідно з Постановою Кабінету Міністрів України від 23 квітня 2003 р. №585 "Про встановлення строку навчання у загальноосвітніх навчальних закладах для дітей з особливими освітніми потребами" його термін становить 10 (11) років. При цьому навчання учнів з ЗПР у старших класах не передбачено. Таким чином, ми не розглядатимемо старшокласників з порушеннями інтелекту як цільову групу нашого дослідження<sup>343</sup>.

6. Видається доцільним розглянути й особливості навчання учнів із *соматичними захворюваннями*, що можуть ускладнювати стан (зокрема, захворювання кровоносної, ендокринної, травної, сечостатевої, дихальної та інших систем організму).

Характерними для цієї групи учнів є, на думку психологів:

- астенічні прояви: низька працездатність. низька продуктивність, іпохондричні риси характеру, ухиляння від страхів і відповідальності;

<sup>342</sup> Кабінет Міністрів України, 2016. *Постанова № 753 "Про внесення змін до постанови Кабінету Міністрів України"* від 23 квітня 2003 р. № 585 [online] Режим доступу: <<https://xn--80aagahqwyibe8an.com/kabinetaministriv-postanovi/postanova-vid-jovtnya-2016-753-pro-vnesennya286961.html>> [Дата звернення 26 грудня 2018].

<sup>343</sup> Кабінет Міністрів України, 2003. *Постанова №585 "Про встановлення строку навчання у загальноосвітніх навчальних закладах для дітей з особливими освітніми потребами"* від 23 квітня 2003 р., зі змінами, внесеними згідно з Постановою Кабінету Міністрів України № 753 від 26.10.2016 [online] Режим доступу: <<http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/585-2003-%D0%BF>> [Дата звернення 27 грудня 2018].

- швидке виснаження уваги, нестійке запам'ятовування<sup>344</sup>.

Серед *рекомендацій* до навчання цієї категорії належать – дозування навантажень, відбір найважливішого матеріалу, який є меншим за обсягом, але складнішим за рівнем, запобігання перевантаження.

Зважаючи на вказані психолого-педагогічні особливості учнів різних нозологій, до *завдань* інклюзивної освіти відносяться такі, як:

- *створення рівних умов* для включення всіх студентів (у нашому випадку учнів) в освітній процес;
- *розробку підходу* до викладання, що є більш гнучким для задоволення *різних потреб*;
- *розвиток їх соціальних стосунків* через безпосередній досвід взаємодії;
- *створення сприятливих психологічних умов* для *подолання "вторинних" дефектів*, що виникли внаслідок інвалідизації;
- *створення умов для особистісного, інтелектуального та соціального розвитку*<sup>345</sup>.

Медичні особливості старшокласників з ДЦП, що були обрані цільовою групою для проведення пробного навчання в нашому дослідженні, а також їх особливі освітні потреби будуть розглянуті в розділі 5.

**II. Дидактичні основи.** Організація практикоорієнтованого навчання учнів з особливими освітніми потребами в межах наявних в Україні типів шкіл передбачає визначення відповідних дидактичних і методичних передумов. Останні мають, у першу чергу, забезпечити реалізацію *мети* навчання ІМ учнів з особливими потребами, що розуміється нами як забезпечення їх максимальної соціальної інтеграції. Як було сказано в попередніх підрозділах, вона

---

<sup>344</sup> Кудбиддинова, Р. И., 2016. Психолого-педагогические аспекты обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. *Научно-методический электронный журнал "Концепт"* [online], 8, с. 21–25. Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/56115.htm> [Дата обращения 30 октября 2018].

<sup>345</sup> Там само.

уможлиблюється розвитком саморегуляції, самозабезпечення та самореалізації учнів з ООП. При цьому основним *завданням* вивчення ІМ є, на нашу думку, розвиток їх іншомовної комунікативної компетентності, що зумовлює компетентнісну парадигму організації навчання.

Дидактичні основи навчання ІМ учнів з ООП слід виокремлювати, враховуючи їх інтелектуальні, сенсорні, фізичні, комунікативні, соціальні та інші можливості, труднощі та обмеження. А зважаючи на практикоорієнтований характер навчання, його структура має включати в себе не лише навчальну, але й певну практичну діяльність (характер якої також залежить від можливостей учнів). Тому в дидактичному контексті видається доцільним проаналізувати відповідну особистісно-орієнтовану та діяльнісно-контекстну складові навчального процесу через призму дидактичних підходів і принципів навчання.

*Підходи до навчання* – це, як відомо, його основні методологічні категорії<sup>346</sup> тобто загальні вихідні концептуальні позиції<sup>347</sup>. Водночас, дидактичні підходи не є специфічними для предмета “Іноземна мова” і можуть рівною мірою скеровувати навчання інших предметів. Тому до *дидактичних* підходів навчання ІМ на старшому етапі ми відносимо, в першу чергу: особистісноорієнтований (особистісний), діяльнісноорієнтований (діяльнісний) та компетентнісний. Видається доцільним проаналізувати їх у взаємозв’язку з принципами, що сприяють їх реалізації в контексті практикоорієнтованого навчання учнів з ООП.

1. Як зазначено в Саламанкській декларації, відмінності між людьми необхідно розглядати як нормальне явище, тому навчання учнів з ООП має відповідним чином адаптуватися до їх особливостей. "Підганяти" дітей до усталених припущень щодо організації та характеру навчального процесу

<sup>346</sup> Овсієнко, Л., 2017. Компетентнісний підхід до навчання: теоретичний аналіз. *Педагогічний процес: теорія і практика. Серія: Педагогіка*, 2(57), с. 82.

<sup>347</sup> Ніколаєва, С.Ю., Бігич, О.Б., Бражнік, Н.О., Гапонова, С.В., Некрасова, Т.А., Олійник, Т.І., Онищенко, К.І. та інші, 1999. *Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник*. Київ: Ленвіт, с. 38.

недоцільно<sup>348</sup>. Відповідно до положень психології про індивідуально-психологічні особливості особистості та, зважаючи на відмінності протікання пізнавально-психічних, емоційно-вольових та комунікативних процесів людини<sup>349</sup>, навчання ІМ доцільно організовувати в межах **особистісноорієнтованого підходу**, що дозволить учням навчатись раціональніше, використовуючи свої сильні сторони та розвиваючи слабкі.

За визначенням С.Л. Яценко, *особистісно орієнтоване навчання* – це педагогічно спрямований процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії учня та вчителя, що має на меті реалізацію індивідуального творчого потенціалу учня в поєднанні з розвитком професійних, фахових, особистісних якостей вчителя, врахуванням їх природних нахилів, здібностей, індивідуальних відмінностей, суб'єктного досвіду, що визначають унікальність кожної людини, шляхів її самореалізації з метою становлення соціально компетентної особистості<sup>350</sup>.

*Метою* особистісно орієнтованого навчання є: створення умов для психолого-педагогічної допомоги дитині у становленні її суб'єктності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвого самовизначення<sup>351</sup> / розвитку особистості учня відповідно до внутрішніх закономірностей її генезису, прояв в повній мірі себе, реалізація своїх творчих можливостей<sup>352</sup>. В умовах наявності в учнів з ООП додаткових індивідуальних відмінностей, особистісно орієнтована парадигма набуває ще більшої актуальності.

На думку С. Л. Яценко, особистісно орієнтоване навчання реалізується у *принципах*: гуманізації, гуманітаризації, суб'єктності, розвивального характеру навчання, індивідуалізації, диференціації, релевантності, варіативності,

<sup>348</sup> ЮНЕСКО, 1994. *Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, приняты Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество*. Париж: UNESCO.

<sup>349</sup> Трухін, І.О., 2005. *Соціальна психологія спілкування*: навчальний посібник. Київ: Центр навчальної літератури.

<sup>350</sup> Яценко, С.Л., 2015. Сутнісні аспекти особистісно орієнтованої освіти. *Проблеми освіти: науково-методичний збірник. Спецвипуск*, 85, с. 118.

<sup>351</sup> Там само.

<sup>352</sup> Бондар, С.П., 2011. Методи активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів як важливий компонент особистісно-орієнтованого навчання. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 26, с. 184.



проектування навчального процесу, діалогічної взаємодії у процесі навчання, співробітництва і співтворчості вчителя та учня, оптимізації навчально-виховного процесу, емоційності, спрямованості навчання на всебічний і гармонійний розвиток особистості, науковості, систематичності, оптимального поєднання класних, групових та індивідуальних форм навчання; міцності, усвідомленості, дієвості знань; єдності освітніх і виховних результатів навчання<sup>353</sup>. Із них найспецифічнішими в контексті практикоорієнтованого навчання ІМ учнів з ООП є, на нашу думку, принципи індивідуалізації та диференціації, що висвітлені в працях багатьох вітчизняних і зарубіжних учених<sup>354; 355; 356; 357; 358; 359; 360</sup>.

а) **принцип індивідуалізації** передбачає співвіднесення навчального матеріалу з акселераційно-віковими та індивідуальними особливостями і можливостями суб'єктів учіння<sup>361</sup>, а також вибір способів і прийомів, визначення індивідуального темпу навчання, що ґрунтується на врахуванні індивідуальних відмінностей учнів, рівня їх розвитку та здібностей до навчання<sup>362</sup>. У контексті навчання учнів з інвалідністю це означає укладання індивідуальної програми

<sup>353</sup> Яценко, С.Л., 2015. Сутнісні аспекти особистісно орієнтованої освіти. *Проблеми освіти: науково-методичний збірник. Спецвипуск*, 85, с. 118-119.

<sup>354</sup> Tomlinson, C.A., 2000. Reconcilable differences: Standards-based teaching and differentiation. *Educational Leadership*, 58(1), pp. 6-11.

<sup>355</sup> Gartin, B.C., Murdick, N.L., Imbeau, M., and Perner D.E. 2002. *How To Use Differentiated Instruction with Students with Developmental Disabilities in the General Education Classroom*. Arlington: Council for Exceptional Children, VA. Div. on Mental Retardation and Developmental Disabilities.

<sup>356</sup> Нечипоренко, В.В. та Сілявіна, Ю.С., 2018. Становлення сучасної теорії і практики педагогічної реабілітації вихованців з особливими потребами. *Актуальні питання корекційної освіти: зб. наук. праць*, [online] 10. Режим доступу: <http://aqce.com.ua/vipusk-n10-2018/nechiporenko-vv-siljavina-jus-stanovlennja-suchasnoi-teorii-i-praktiki-pedagogichnoi-reabilitacii.html> [Дата звернення 12 квітня 2017].

<sup>357</sup> Таранченко, О.М., Найда, Ю.М., 2012. *Диференційоване викладання в інклюзивному класі: навч.-метод. посіб.*. Київ: Видавнича група "АТОПОЛ".

<sup>358</sup> Сак, Т.В., 2014. Диференційований підхід до навчання учнів з особливими освітніми потребами. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 26, с. 213-217.

<sup>359</sup> Сікорський, П.І., 2000. *Теорія і методика диференційованого навчання*. Львів: "Сполом".

<sup>360</sup> Сікорський, П.І., 1998. *Теоретико-методологічні основи диференційованого навчання: [монографія]*. Львів: Каменяр.

<sup>361</sup> Сікорський, П.І., 2001. *Теорія і методика диференційованого навчання в середніх загальноосвітніх і професійних навчальних закладах: автореф. дис. доктора пед. наук*. Київ: Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, с. 17.

<sup>362</sup> Яценко, С.Л., 2015. Сутнісні аспекти особистісно орієнтованої освіти. *Проблеми освіти: науково-методичний збірник. Спецвипуск*, 85, с. 119.

розвитку та індивідуального навчального плану для кожного учня з особливими освітніми потребами, що дозволяє адаптувати (чи за необхідності модифікувати) навчальний процес у залежності від їх можливостей і потреб. Запровадження принципу індивідуалізації в цьому розумінні не вважається доцільним у контексті цілих класів, оскільки призводить до виникнення численних міні-класів замість одного, що не дозволяє вчителю контролювати навчальний процес<sup>363</sup>. Але, враховуючи те, що у класі за чинними освітньо-нормативними вимогами може навчатися не більше 2-3 учнів з інвалідністю, стає можливим індивідуалізація їх навчання ІМ. Даний принцип розкривається в *технологіях інклюзивного навчання*, до яких, на думку С. В. Романюк, належать адаптація та модифікація навчального процесу<sup>364</sup>. Вони можуть реалізовуватись засобами укладання індивідуальної програми розвитку дитини та індивідуального навчального плану, забезпеченні корекційно-розвиткової спрямованості навчання, психолого-педагогічної підтримки учнів з ООП тощо;

б) загалом **принцип диференціації** тлумачиться П. І. Сікорським як “горизонтальне і вертикальне розчленування системи наукових знань та різнорівневе структурування з метою трансформації їх у навчальні предмети”<sup>365</sup>. У процесі вивчення ІМ він реалізується у плануванні навчального процесу за допомогою стратегій учителя, що допомагають врахувати сильні сторони, інтереси, вміння, рівень підготовки учнів у гнучкому навчальному середовищі<sup>366</sup>. Принцип реалізується в засвоєнні навчального матеріалу за допомогою:

- фрагментації етапів розвитку вмінь учнів;

<sup>363</sup> Tomlinson, C.A., 2000. Reconcilable differences: Standards-based teaching and differentiation. *Educational Leadership*, 58(1), p. 6.

<sup>364</sup> Романюк, С. В., 2019. Сучасні технології навчання осіб з особливими освітніми потребами. *Педагогічний пошук*, 1(101), с. 37-40

<sup>365</sup> Сікорський, П.І., 2001. *Теорія і методика диференційованого навчання в середніх загальноосвітніх і професійних навчальних закладах*: автореф. дис. доктора пед. наук. Київ: Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, с. 17.

<sup>366</sup> Gartin, B.C., Murdick, N.L., Imbeau, M., and Perner D.E. 2002. *How To Use Differentiated Instruction with Students with Developmental Disabilities in the General Education Classroom*. Arlington: Council for Exceptional Children, VA. Div. on Mental Retardation and Developmental Disabilities, с. 12-13.

- постійної роботи учнів у малих групах, що є гомогенними, але непостійними;
- планування занять, в основі яких лежить мета навчання, а не завдання;
- варіювання глибини / типу завдань, а не їх кількості для різних учнів;
- визнання можливості вибору учнями продукту навчання<sup>367</sup>.

При цьому групування учнів відбувається внаслідок вибору ними самими того чи іншого комплекту завдань з позиції рівня їх підготовленості, індивідуальних стилів, інтересів, обмежень тощо<sup>368</sup>. На думку О. М. Таранченко і Ю. М. Найди, існує три підходи до диференціації викладання:

- адаптація змісту, процесу та продукту навчальної діяльності;
- варіювання вимог щодо ступеня виконання завдань учнями на окремому уроці або впродовж вивчення ширшої теми (модифікація);
- застосовування широкого спектру форм і методів організації навчальної діяльності<sup>369</sup>.

На думку авторів, диференційоване викладання забезпечується:

- зосередженням на головних поняттях, ідеях та вміннях предмета;
- урахуванням індивідуальних відмінностей учнів;
- поєднанням оцінювання та викладання;
- постійною адаптацією, модифікацією змісту, процесу (методів і форм) та продукту навчальної діяльності<sup>370</sup>.

За дослідженням О. М. Таранченко та Ю. М. Найди використання диференціації у навчанні дітей з порушеннями розвитку призводить до:

<sup>367</sup> Tomlinson, C.A., 2000. Reconcilable differences: Standards-based teaching and differentiation. *Educational Leadership*, 58(1), p. 6

<sup>368</sup> Там само, р. 6.

<sup>369</sup> Таранченко, О.М., Найда, Ю.М., 2012. *Диференційоване викладання в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник*. Київ: Видавнича група "АТОПОЛ", с. 21.

<sup>370</sup> Там само.

- зменшення тривалості фронтальних форм роботи на уроці на користь активного використання методів взаємонавчання у парах (із поєднанням більш підготовлених та слабших учнів);
- використання широкого спектру різноманітних схем і діаграм з метою візуальної організації інформації;
- активного навчання в малих групах;
- навчання методом підтримуючої дії (забезпечення необхідних опор у навчальній діяльності) таких як: допомога з боку вчителя, підказки, відкриті запитання<sup>371</sup>.

Використання диференціації в інклюзивному навчальному середовищі передбачає, що інклюзія розуміється як створення сприятливих (диференційованих) умов для розвитку всіх учнів у школі, тому, зважаючи на складність її забезпечення, для неї подекуди створюються альтернативи. Так в Італії принцип диференціації замінений на виконання всім класом заходів, призначених для учня з інвалідністю (як-от: вивчення азбуки Брайля чи жестової мови). Для цього вчителі-предметники тісно співпрацюють з корекційними педагогами<sup>372</sup>.

Розглянемо детальніше сутність **технологій адаптації та модифікації**. В даному випадку маються на увазі "навчальні технології", тобто, за визначенням М. В. Михайліченка та Я. М. Рудик, такі, що передбачають моделювання змісту, форм і методів навчання відповідно до поставленої мети<sup>373</sup>, якою в нашому випадку є сприяння соціальній інтеграції старшокласників з ООП у процесі їх навчання ІМ.

<sup>371</sup> Таранченко, О.М., Найда, Ю.М., 2012. *Диференційоване викладання в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник*. Київ: Видавнича група "АТОПОЛ", с. 22.

<sup>372</sup> Дубовская, Н.А., 2015. *Развитие инклюзивного образования в Италии* [online] Режим доступу: <[http://www.ncfu.ru/uploads/doc/dubovskaya\\_ipmop\\_2015.pdf](http://www.ncfu.ru/uploads/doc/dubovskaya_ipmop_2015.pdf)> [Дата звернення 15 квітня 2018].

<sup>373</sup> Михайліченко, М.В., Рудик, Я.М., 2016. *Освітні технології: навчальний посібник*, Київ: ЦП "КОМПРИНТ"

Згідно з чинними освітньо-нормативними документами та дослідженнями вітчизняних науковців навчання *за інклюзивною та спеціальною формами освіти* учнів з особливими освітніми потребами передбачає:

- *адаптацію навчального плану* (тобто таке формулювання цілей і завдань для конкретного учня, що відповідає зміненій тривалості чи послідовності занять у ході викладу матеріалу, який йому необхідно засвоїти. Час окремих занять може бути скороченим, але тоді решта завдань має виконуватись у ході самостійної роботи чи додаткових занять)<sup>374; 375</sup>;
- *адаптацію змісту, методів і форм* навчальної діяльності (використання навчальних завдань різного рівня складності; збільшення часу на виконання, зміну темпу занять, чергування видів діяльності)<sup>376; 377</sup> / *адаптацію навчальних підходів* (застосування доступних для учня способів організації занять (і зокрема, способів повідомлення нового матеріалу), що мають на меті його максимальне залучення до виконання завдань і сприяння його розвитку; використання *навчання в ситуаціях*; пристосування темпу, процедур і методів навчання до потенційних можливостей учня)<sup>378; 379</sup>; / *психолого-педагогічну адаптацію* (збільшення часу на виконання завдань, чергування видів діяльності,

<sup>374</sup> Гаяш, О.В., 2013. *Сутність процесів адаптації та модифікації для ефективності навчання учнів з особливими освітніми потребами* [online] Режим доступу: <<http://zakinppo.org.ua/kabineti/kabinet-doshkilnoi-pochatkovoi-ta-inkluzivnoi-osviti/inkluzivna-osvita/2039-sutnist-procesiv-adaptacii-ta-modifikacii-dlja-efektivnosti-navchannja-uchniv-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami>> [Дата звернення 12 березня 2018].

<sup>375</sup> Гупало, Л. і Юськевич, Р., 2013. *Методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу для дітей з особливими потребами (вступ в інклюзію)*. Львів: Навчально-методичний центр освіти, с. 15.

<sup>376</sup> Верховна Рада України, 2017. *Закон України "Про освіту"*. [online] Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>> [Дата звернення 23 вересня 2017].

<sup>377</sup> МОНмолодьспорту України, 2012. *Додаток до листа МОНмолодьспорту №1/9-529 від 26.07.12 "Психологічний і соціальний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання"* [online] Режим доступу: <[http://metodist.ucoz.com/news/list\\_monmolodsport\\_1\\_9\\_529\\_vid\\_26\\_07\\_12\\_roku/2012-07-30-931](http://metodist.ucoz.com/news/list_monmolodsport_1_9_529_vid_26_07_12_roku/2012-07-30-931)> [Дата звернення 23 жовтня 2017].

<sup>378</sup> Гаяш, О.В., 2013. *Сутність процесів адаптації та модифікації для ефективності навчання учнів з особливими освітніми потребами* [online] Режим доступу: <<http://zakinppo.org.ua/kabineti/kabinet-doshkilnoi-pochatkovoi-ta-inkluzivnoi-osviti/inkluzivna-osvita/2039-sutnist-procesiv-adaptacii-ta-modifikacii-dlja-efektivnosti-navchannja-uchniv-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami>> [Дата звернення 12 березня 2018].

<sup>379</sup> Гупало, Л. і Юськевич, Р., 2013. *Методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу для дітей з особливими потребами (вступ в інклюзію)*. Львів: Навчально-методичний центр освіти, с. 15.

виконання завдань за зразком, вид та частота релаксації, використання засобів концентрації уваги)<sup>380</sup>;

- *адаптацію матеріалів (тобто засобів навчання):* навчальних посібників, наочних та інших матеріалів; використання книг і роздаткових матеріалів із збільшеним розміром шрифту / шрифтом Брайля, виділення основного матеріалу іншим кольором; використання підказок і спеціального обладнання; зручний дизайн додаткових засобів навчання<sup>381; 382; 383; 384; 385</sup>;

- *адаптацію середовища* (регулювання інтенсивності освітлення та рівня шуму в класі, забезпечення учнів з порушеннями слуху слуховими апаратами, розміщення учня ближче до вчителя / світла тощо; забезпечення архітектурної доступності школи для дітей з порушенням опорно-рухового апарату: в т. ч. обладнання приміщень пандусами, пристосування туалетних приміщень, розширення дверей, зміну розташування меблів в класній кімнаті,

<sup>380</sup> Кабінет Міністрів України, 2011. *Постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 № 872 "Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах"* [online] Режим доступу: <<https://edirshkoly.mcfr.ua/npr-doc.aspx?nprmid=94&nprid=39307>> [Дата звернення 3 березня 2018].

<sup>381</sup> МОНмолодьспорту України, 2012. *Додаток до листа МОНмолодьспорту №1/9-529 від 26.07.12 "Психологічний і соціальний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання"* [online] Режим доступу: <[http://metodist.ucoz.com/news/list\\_monmolodsport\\_1\\_9\\_529\\_vid\\_26\\_07\\_12\\_roku/2012-07-30-931](http://metodist.ucoz.com/news/list_monmolodsport_1_9_529_vid_26_07_12_roku/2012-07-30-931)> [Дата звернення 23 жовтня 2017].

<sup>382</sup> Гаяш, О.В., 2013. *Сутність процесів адаптації та модифікації для ефективності навчання учнів з особливими освітніми потребами* [online] Режим доступу: <<http://zakinppo.org.ua/kabineti/kabinet-doshkilnoi-pochatkovoi-ta-inkluzivnoi-osviti/inkluzivna-osvita/2039-sutnist-procesiv-adaptacii-ta-modifikacii-dlja-efektivnosti-navchannja-uchniv-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebam>> [Дата звернення 12 березня 2018].

<sup>383</sup> Гупало, Л. і Юськевич, Р., 2013. *Методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу для дітей з особливими потребами (вступ в інклюзію)*. Львів: Навчально-методичний центр освіти, с. 15.

<sup>384</sup> Педрада. Портал освітан України, 2017. *Усталена форма індивідуальної програми розвитку дитини* [online] Режим доступу: <[https://www.pedrada.com.ua/article/1422-ustalena-forma-individualno-programi-rozvitku-ditini?from=PW\\_Auth&ustp=W](https://www.pedrada.com.ua/article/1422-ustalena-forma-individualno-programi-rozvitku-ditini?from=PW_Auth&ustp=W)> [Дата звернення 4 квітня 2018].

<sup>385</sup> Кабінет Міністрів України, 2011. *Постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 № 872 "Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах"* [online] Режим доступу: <<https://edirshkoly.mcfr.ua/npr-doc.aspx?nprmid=94&nprid=39307>> [Дата звернення 3 березня 2018].

створення відокремленого блоку в приміщенні школи для учнів початкових класів, наявність приміщення для усамітнення)<sup>386; 387; 388; 389; 390; 391</sup>.

За Порядком організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах в одному класі можуть одночасно навчатись 1-3 учні з інвалідністю. Як вважає О.В. Гаяш, учню з інвалідністю необхідно давати вибір, в яких умовах йому комфортніше працювати у школі – в окремій кімнаті чи в класі<sup>392</sup>. Однак, на думку Г. МакГрегора та Р.Т. Фогельсберга, інклюзія учнів з особливими освітніми потребами має низку *переваг*, серед яких: поглиблення соціальної взаємодії зі здоровими однолітками (за умови підтримки дорослих); розвиток соціальної та комунікативної компетентності дітей з особливими потребами за зразками поведінки учнів без інвалідності; навчання у класі за складнішою програмою, розширення участі у виконанні академічних завдань, що призводить до вищих академічних досягнень; соціальне прийняття цих учнів однолітками внаслідок регулярної співпраці в малих групах<sup>393</sup>.

<sup>386</sup> Верховна Рада України, 2017. Закон України "Про освіту" [online] Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>> [Дата звернення 23 вересня 2017].

<sup>387</sup> МОНмолодьспорту України, 2012. Додаток до листа МОНмолодьспорту №1/9-529 від 26.07.12 "Психологічний і соціальний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання" [online] Режим доступу: <[http://metodist.ucoz.com/news/list\\_monmolodsport\\_1\\_9\\_529\\_vid\\_26\\_07\\_12\\_roku/2012-07-30-931](http://metodist.ucoz.com/news/list_monmolodsport_1_9_529_vid_26_07_12_roku/2012-07-30-931)> [Дата звернення 23 жовтня 2017].

<sup>388</sup> Гаяш, О.В., 2013. Сутність процесів адаптації та модифікації для ефективності навчання учнів з особливими освітніми потребами [online] Режим доступу: <<http://zakinppo.org.ua/kabineti/kabinet-doshkilnoi-pochatkovoi-ta-inkluzivnoi-osviti/inkluzivna-osvita/2039-sutnist-procesiv-adaptacii-ta-modifikacii-dlja-efektivnosti-navchannja-uchniv-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami>> [Дата звернення 12 березня 2018].

<sup>389</sup> Гупало, Л. і Юськевич, Р., 2013. Методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу для дітей з особливими потребами (вступ в інклюзію). Львів: Навчально-методичний центр освіти, с. 15.

<sup>390</sup> Кабінет Міністрів України, 2011. Постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 № 872 "Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах" [online] Режим доступу: <<https://edirshkoly.mcfr.ua/npd-doc.aspx?npmid=94&npid=39307>> [Дата звернення 3 березня 2018].

<sup>391</sup> Педрада. Портал освітян України, 2017. Усталена форма індивідуальної програми розвитку дитини [online] Режим доступу: <[https://www.pedrada.com.ua/article/1422-ustalena-forma-ndividualno-programi-rozvitku-ditini?from=PW\\_Auth&ustp=W](https://www.pedrada.com.ua/article/1422-ustalena-forma-ndividualno-programi-rozvitku-ditini?from=PW_Auth&ustp=W)> [Дата звернення 4 квітня 2018].

<sup>392</sup> Гаяш, О.В., 2013. Сутність процесів адаптації та модифікації для ефективності навчання учнів з особливими освітніми потребами [online] Режим доступу: <<http://zakinppo.org.ua/kabineti/kabinet-doshkilnoi-pochatkovoi-ta-inkluzivnoi-osviti/inkluzivna-osvita/2039-sutnist-procesiv-adaptacii-ta-modifikacii-dlja-efektivnosti-navchannja-uchniv-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami>> [Дата звернення 12 березня 2018].

<sup>393</sup> McGregor, G. and Vogelsberg, R.T., 1998. *Inclusive schooling practices: pedagogical and research foundations. A synthesis of the literature that informs best practices about inclusive schooling*. Pittsburgh: Allegheny University of the Health Sciences.

В умовах індивідуального (надомного) навчання деякі обмеження старшокласників з інвалідністю компенсуються внаслідок багаторічної адаптації помешкання до їх індивідуальних освітніх потреб. У цьому випадку, з одного боку, зростає необхідність розвитку в них навичок самостійної навчально-пізнавальної діяльності, оскільки безпосередня робота з учителем є більш обмеженою в часі. А з іншого – ефективність вивчення ІМ залежить від дієвості підходів до педагогічної підтримки цих учнів<sup>394</sup>. Як відзначає Н.В. Гладких, головною умовою індивідуального навчання є комплексна взаємодія педагогів-дефектологів та психологів (які визначають корекційно-виховний "маршрут" дитини і здійснюють її супровід), лікарів (що вирішують завдання медичного обстеження) та батьків, що допомагають і підтримують учнів<sup>395</sup>. В цьому випадку адаптація навчального процесу скеровується за допомогою побудови індивідуальної програми розвитку учня.

Загалом, на нашу думку, адаптація освітнього процесу до потреб учнів з ООП виконує такі основні завдання:

1. Забезпечення доступності для них змісту освіти в тому обсязі, в якому він пропонується в загальноосвітніх навчальних закладах.

2. Позитивний вплив на сенсорні та рухові порушення, загальну та дрібну моторику учнів засобами корекційної спрямованості навчального процесу<sup>396; 397</sup>.

У свою чергу, *модифікація* застосовується переважно в *спеціальній освіті* до навчання учнів зі значними інтелектуальними порушеннями чи вадами розвитку (порушеннями функцій слуху, зору, опорно-рухового апарату в

<sup>394</sup> Панченко, Т.Л., 2004. Психолого-педагогічні основи розвитку здібностей до самостійної роботи у студентів з обмеженими фізичними можливостями. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: збірник наукових праць*, 1(3), с. 331.

<sup>395</sup> Гладких, Н.В., 2015. Індивідуальне навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку. В: *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції ООН про права інвалідів: тези доповідей XV Міжнародної науково-практичної конференції*. Київ, Україна, 18-19 листопада 2015, с. 18.

<sup>396</sup> Lepoem 2015. *Segregation, integration, inclusion: what is the history of educating children with special needs?* [online] Available at: <<https://lepole.education/en/index.php/pedagogical-culture/63-the-inclusive-school?showall=&start=1>> [Accessed 26 February 2018].

<sup>397</sup> Самсонова Л. 2015. Як дати всім дітям повноцінну освіту. *Insider* [online] Режим доступу: <<http://www.theinsider.ua/lifestyle/5578081873c36/>> [Дата звернення 3 лютого 2018].



поєднанні з розумовою відсталістю чи затримкою психічного розвитку)<sup>398</sup>. Вона не стосується фізичного середовища та може проявлятися: у скороченні обсягу матеріалу, який необхідно засвоїти; у спрощенні матеріалів навчальних посібників<sup>399</sup>. Обов'язковими умовами модифікації є такі, як:

- збереження концептуальних основ організації навчального процесу;
- дотримання традиційної структури занять, передбачених програмою, яку було взято за основу<sup>400</sup>.

Як зазначає О.В. Гаяш, адаптація залишає зміст і понятійну сутність навчального завдання в їх початковому вигляді, а модифікація міняє зміст та / або понятійну складність завдання<sup>401</sup>.

Співвідношення видів адаптації / модифікації та заходів, спрямованих на пристосування навчання ІМ до потреб старшокласників з ДЦП (обраних цільовою групою для проведення пробного навчання в нашому дослідженні) буде запропоноване в розділі 5.

**Індивідуальна програма розвитку дитини** складається за встановленою формою<sup>402; 403</sup>, що містить:

<sup>398</sup> Верховна Рада України, 2018. Закон України "Про загальну середню освіту" [online] Режим доступу: <<http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/651-14>> [Дата звернення 26 жовтня 2017].

<sup>399</sup> Гаяш, О.В., 2013. Сутність процесів адаптації та модифікації для ефективності навчання учнів з особливими освітніми потребами [online] Режим доступу: <<http://zakinppo.org.ua/kabineti/kabinet-doshkilnoi-pochatkovoi-ta-inkluzivnoi-osviti/inkluzivna-osvita/2039-sutnist-procesiv-adaptacii-ta-modifikacii-dlja-efektivnosti-navchannja-uchniv-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebam>> [Дата звернення 12 березня 2018].

<sup>400</sup> Москаленко, Л.М. 2009. Про особливості укладання навчальних програм гуртків, студій, творчих об'єднань у позашкільних навчальних закладах [online] Режим доступу: <<http://www.ipro.org>> [Дата звернення 2 березня 2018].

<sup>401</sup> Гаяш, О.В., 2013. Сутність процесів адаптації та модифікації для ефективності навчання учнів з особливими освітніми потребами [online] Режим доступу: <<http://zakinppo.org.ua/kabineti/kabinet-doshkilnoi-pochatkovoi-ta-inkluzivnoi-osviti/inkluzivna-osvita/2039-sutnist-procesiv-adaptacii-ta-modifikacii-dlja-efektivnosti-navchannja-uchniv-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebam>> [Дата звернення 12 березня 2018].

<sup>402</sup> Кабінет Міністрів України, 2011. Постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 № 872 "Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах" [online] Режим доступу: <<https://edirshkoly.mcfr.ua/nprdoc.aspx?nprmid=94&nprid=39307>> [Дата звернення 3 березня 2018].

<sup>403</sup> Педрада. Портал освітян України, 2017. Усталена форма індивідуальної програми розвитку дитини [online] Режим доступу: <[https://www.pedrada.com.ua/article/1422-ustalena-forma-individualno-programi-rozvitku-ditini?from=PW\\_Auth&ustp=W](https://www.pedrada.com.ua/article/1422-ustalena-forma-individualno-programi-rozvitku-ditini?from=PW_Auth&ustp=W)> [Дата звернення 4 квітня 2018].

- загальну інформацію про учня (прізвище, ім'я, по батькові, дату народження, назву закладу, де він навчається, рік навчання);
- відомості про особливості розвитку учня (особливі освітні потреби, стан здоров'я, фізичний і мовленнєвий розвиток, когнітивну, емоційно-вольову сферу, попередню навчальну діяльність);
- інформацію про рівень знань і вмінь (потенційні можливості і потреби, вплив порушень на здатність до навчання, навчальний стиль тощо);
- дані про наявність додаткових освітніх та соціальних потреб (необхідність у підтримці з боку асистента вчителя, супроводі соціальним працівником, роботі з вчителем-дефектологом, вчителем-логопедом тощо);
- особливості психолого-педагогічної допомоги (що може надаватись у позаурочний час у ході проведення корекційно-розвиткових занять) з визначенням ППП фахівця, а також найменування, місця, дат і періодичності проведення занять;
- характеристику учня (а саме: інформацію про розвиток його емоційно-вольової, фізичної, когнітивної, мовленнєвої та соціальної сфер; заплановані дії та очікувані позитивні зміни);
- перелік навчальних предметів, програми яких підлягають адаптації чи модифікації або від вивчення яких учень звільнюється.

Зміни, що відбуваються в індивідуальній програмі розвитку учня внаслідок *модифікації*, мають знаходитись у межах матеріалів зразкової (типової) програми з урахуванням:

- особливостей освітнього закладу;
- віку та рівня підготовки учнів;
- режиму і часових параметрів здійснення навчальної діяльності;
- нестандартності індивідуальних результатів навчання і виховання<sup>404</sup>.

---

<sup>404</sup> Loreman, T., Deppeler, J. and Harvey, D., 2005. *Inclusive education: a practical guide to supporting diversity in the classroom*. London and New York: Routledge Falmer. Taylor and Francis Group, p. 131.

Модифікована індивідуальна програма підлягає обговоренню та затвердженню методичною чи педагогічною радою навчального закладу та погодженню з міським / районним науково-методичним центром<sup>405</sup>. Як вважає, О.В. Гаяш, будь-які види модифікацій потрібно обговорювати і з родиною дитини, оскільки у більшості випадків це обмежить обсяг її знань і вмінь<sup>406</sup>.

Після адаптацій / модифікацій, проведених в індивідуальній програмі створюється **індивідуальний навчальний план**, який будується на основі робочого навчального плану загальноосвітнього навчального закладу, складеного за типовими навчальними планами (в контексті нашого дослідження – для 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів<sup>407</sup>), з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності учнів з особливими освітніми потребами. Документ включає:

- цілі навчання;
- перелік навчальних предметів, кількість годин, що відводяться на вивчення кожного з них;
- педагогічні технології, спрямовані на досягнення мети, а також способи оцінювання рівня знань, які учень засвоїв за півріччя / рік<sup>408; 409; 410</sup>.

Укладання та запровадження індивідуального плану, на думку Т.Лормена, Дж. Деппелер і Д. Харлі, має низку переваг, серед яких:

<sup>405</sup> Кабінет Міністрів України, 2011. *Постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 № 872 "Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах"* [online] Режим доступу: <<https://edirshkoly.mcfr.ua/npd-doc.aspx?npmid=94&npid=39307>> [Дата звернення 3 березня 2018].

<sup>406</sup> Гаяш, О.В., 2013. *Сутність процесів адаптації та модифікації для ефективності навчання учнів з особливими освітніми потребами* [online] Режим доступу: <<http://zakinppo.org.ua/kabineti/kabinet-doshkilnoi-pochatkovoi-ta-inkluzivnoi-osviti/inkluzivna-osvita/2039-sutnist-procesiv-adaptacii-ta-modifikacii-dlja-efektivnosti-navchannja-uchniv-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami>> [Дата звернення 12 березня 2018].

<sup>407</sup> Педрада. Портал освітян України, 2017. *Нова редакція Типового навчального плану для старшої школи* [online] Режим доступу: <<https://www.pedrada.com.ua/article/1653-nova-redaktsiya-tipovogo-navchalnogo-planu-dlya-starsho-shkoli>> [Дата звернення 15 липня 2018].

<sup>408</sup> Там само.

<sup>409</sup> Кабінет Міністрів України, 2011. *Постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 № 872 "Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах"* [online] Режим доступу: <<https://edirshkoly.mcfr.ua/npd-doc.aspx?npmid=94&npid=39307>> [Дата звернення 3 березня 2018].

<sup>410</sup> Loreman, T., Deppeler, J. and Harvey, D., 2005. *Inclusive education: a practical guide to supporting diversity in the classroom*. London and New York: Routledge Falmer. Taylor and Francis Group, p. 131.

- спрощення процесу звітності (чи досягнуті учнем висунуті цілі);
- включення в навчальний процес тем, важливих для конкретного учня;
- можливість долучити сім'ю учня до навчального процесу;
- полегшення координації дій освітян щодо освоєння учнем важливих для нього сфер навчання<sup>411</sup>.

Зміни, що відбулися з учнем у різних сферах його розвитку, а також відповідність висунутих цілей його можливостям оцінюються мінімум двічі на рік (на його початку і в кінці)<sup>412; 413</sup>.

Способом фіксування, накопичення та оцінки індивідуальних досягнень дитини за певний період навчання є *портфоліо*<sup>414</sup>. Воно буває двох видів:

- *портфоліо педагога* – в Методичних рекомендаціях щодо організації навчально-виховного процесу для дітей з особливими потребами<sup>415</sup> до нього пропонується включати: загальну інформацію про дитину, картку її прийому, анкети для батьків, листки спостережень, розділ "Моя сім'я", що складається спільно батьками та учнем; розділ "Розвиток дрібної моторики", куди вкладаються ті роботи учня, що не ввійшли в його портфоліо, з коментарями вчителя; нарешті, за необхідністю, розділи "Логіко-математична діяльність" і "Мовленнєва діяльність", також із коментарями;
- *портфоліо учня*, яке він складає зі своїх найкращих робіт. Це формує в учня з особливими потребами самостійність та відповідальність, пізнавальні інтереси, розвиває вміння давати якісну оцінку результатам власного навчання,

<sup>411</sup> Loreman, T., Deppeler, J. and Harvey, D., 2005. *Inclusive education: a practical guide to supporting diversity in the classroom*. London and New York: Routledge Falmer. Taylor and Francis Group, p. 113.

<sup>412</sup> Педрада. Портал освітян України, 2017. *Нова редакція Типового навчального плану для старшої школи* [online] Режим доступу: <<https://www.pedrada.com.ua/article/1653-nova-redaktsiya-tipovogo-navchalnogo-planu-dlya-starsho-shkoli>> [Дата звернення 15 липня 2018].

<sup>413</sup> Loreman, T., Deppeler, J. and Harvey, D., 2005. *Inclusive education: a practical guide to supporting diversity in the classroom*. London and New York: Routledge Falmer. Taylor and Francis Group, p. 131.

<sup>414</sup> Гупало, Л. і Юськевич, Р., 2013. *Методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу для дітей з особливими потребами (вступ в інклюзію)*. Львів: Навчально-методичний центр освіти, с. 16.

<sup>415</sup> Там само: с. 16-17.

аналізувати власні інтереси, схильності, потреби і співвідносити їх з можливостями, підвищує самооцінку та впевненість у собі<sup>416</sup>.

2. Ідеї про поєднання навчальної та практичної діяльності поширювались ще французькими педагогами-просвітниками XVIII сторіччя Ж.-Ж. Руссо, К.-А. Гельвецієм, Д. Дідро, П.-А. Гольбахом, а також швейцарським педагогом Й.-Г. Песталоцці<sup>417</sup>. На початку XX сторіччя представники реформаторської педагогіки в США (Д. Дьюї, В. Кілпатрик, Е. Коллінгс та ін.), а також російські (пізніше радянські) педагоги-просвітники (С. Т. Шацький, В.М. Шацька, А.У. Зеленко, І. Свядковський) відстоювали доцільність такої організації навчання, при якій всі знання одержувалися б учнями з досвіду практичної діяльності, щоб освіта могла б підготувати їх до життя в суспільстві, що постійно змінюється<sup>418; 419</sup>.

У сучасній педагогіці положення практикоорієнтованого навчання учнів ЗЗСО реалізуються переважно діяльнісним підходом.

**Діяльнісний підхід** визначається в Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти як “спрямованість навчально-виховного процесу на розвиток умінь і навичок особистості, застосування на практиці здобутих знань з різних навчальних предметів, успішну адаптацію людини в соціумі, професійну самореалізацію, формування здібностей до колективної діяльності та самоосвіти”<sup>420</sup>. На середню *іншомовну освіту* діяльнісний підхід проектується наступним чином. Відповідно до положень міжнародних документів, що регулюють вивчення ІМ, його метою є досягнення багатомовності

<sup>416</sup> Гупало, Л. і Юськевич, Р., 2013. *Методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу для дітей з особливими потребами (вступ в інклюзію)*. Львів: Навчально-методичний центр освіти, с. 17.

<sup>417</sup> Фіцула, М.М., 2009. *Педагогіка: навчальний посібник*. Київ: Академвидав, с. 79.

<sup>418</sup> Яковлева, Н.Р., 2016. Педагогіка Карлтона Уошберна. *Історико-педагогічний журнал*, 3, с. 99-101.

<sup>419</sup> Корнетов, Г.Б., 2013. *Історія педагогіки за рубежем с древнейших времен до начала XXI века*: монографія. Москва: АСОУ, с. 385-386.

<sup>420</sup> Урядовий портал, 2018. *Державний стандарт початкової освіти* [online] Режим доступу: <<https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>> [Дата звернення 21 квітня 2018].

(plurilingualism)<sup>421</sup>. Вона передбачає, що особа може спілкуватись більш як двома мовами на рівні, достатньому для розв'язання конфліктів і підтримання стосунків<sup>422</sup>. Для реалізації цієї мети в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти пропонується організовувати навчальний процес з позиції *діяльнісноорієнтованого підходу* (action-oriented approach). Він розглядає учнів як “соціальних агентів”, які мають навчитися засобами іноземної мови виконувати потрібні їм дії для досягнення результатів у тих обставинах, що виникають у різних сферах діяльності. Підхід передбачає орієнтацію викладання ІМ на розвиток в учнів компетентностей<sup>423</sup>, що дозволять їм ефективно діяти в професійному, соціальному та повсякденному житті. Це збагачує **зміст** практикоорієнтованої іншомовної освіти *відповідними розмовними темами та проблемно-комунікативними ситуаціями*, завдяки чому навчання ІМ набуває практикоорієнтованого, а на старшому етапі також профорієнтаційного характеру.

До основних *положень* діяльнісного підходу належать такі:

1. Метою навчання є *формування способу дій*, а не запам'ятовування запропонованої інформації.
2. Навчання проектується як *діяльність, що складається з дій*.
3. Знання виступають лише *засобом виконання дій*.
4. Засвоєння знань відбувається *шляхом їх використання*.
5. Діяльність вчителя полягає у *проектуванні, організації та управлінні* навчальною діяльністю, а не в «передачі» знань<sup>424</sup>.

<sup>421</sup> Ніколаєва, С.Ю., ред., 2003. *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: Вивчення, викладання, оцінювання*. Київ: Ленвіт, с. 4.

<sup>422</sup> Passepartout. Fremdsprachen an der Volksschule, 2008. *Didactic principles for foreign language teaching in primary schools. A new concept of foreign language teaching within the framework of intercantonial cooperation between the cantons of BL, BS, BE, FR, SO and VS. A document of the working group on framework conditions* [online] Available at: <[www.passepartout-sprachen.ch](http://www.passepartout-sprachen.ch)> [Accessed 28 April 2018].

<sup>423</sup> Ніколаєва, С.Ю., ред., 2003. *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: Вивчення, викладання, оцінювання*. Київ: Ленвіт, с. 9

<sup>424</sup> Вересневий передзвін, 2016. *Діяльнісний підхід в освіті* [online] Режим доступу: <[http://perezvin.at.ua/load/metodichna\\_skarbnichka/metodichnij\\_poradnik/dijalnisnij\\_pidkhid\\_v\\_osviti/64-1-0-3092](http://perezvin.at.ua/load/metodichna_skarbnichka/metodichnij_poradnik/dijalnisnij_pidkhid_v_osviti/64-1-0-3092)> [Дата звернення 23 травня 2018].

Тому завданням учителя є розвивати здатність учнів до самоорганізації:

- оптимально організовувати свою діяльність (від постановки цілі до самоконтролю і самооцінки);
- розуміти свої можливості та вчитись їх вільно, але відповідально та доцільно використовувати;
- під керівництвом вчителя брати участь у спільній з іншими діяльності<sup>425</sup>.

Розглянемо *принципи навчання*, що сприяють реалізації діяльнісного підходу. Ми розуміємо їх услід за О.Я. Савченко як “основні вихідні положення, що відображають закономірності навчального процесу, регулюють діяльність учителя та учнів, зберігають своє загальне значення в навчанні всіх дисциплін і на всіх його етапах”<sup>426</sup>. У цьому підрозділі проаналізовано лише ті принципи, що видаються специфічними для реалізації відповідних підходів. Проте це не применшує важливості таких дидактичних принципів, як: принцип гуманізації, науковості, міцності, наочності, варіативності, систематичності, послідовності та інших, без яких неможлива ефективна організація навчального процесу.

а) на думку Х.-Й. Ліндерманна, **діяльнісноорієнтоване навчання** (action-oriented learning) – це не лише метод (підхід), але й навчальний принцип. Він передбачає постановку перед учнями профільних шкіл проблемних завдань, що підлягають вирішенню і пов’язані з практикою. В їх основі можуть лежати, наприклад, відносно складні *професійноорієнтовані ситуації*, що слугуватимуть контекстом, у якому учням слід шукати рішення, розраховуючи також на свій попередній досвід та наявні компетентності<sup>427</sup>, а також *ситуації соціально-побутового міжкультурного спілкування* чи *медіації* (про що підеться далі);

<sup>425</sup> Вересневий передзвін, 2016. *Діяльнісний підхід в освіті* [online] Режим доступу: <[http://perezvin.at.ua/load/metodichna\\_skarbnichka\\_\\_metodichnij\\_poradnik/dijalnisnij\\_pidkhid\\_v\\_osviti/64-1-0-3092](http://perezvin.at.ua/load/metodichna_skarbnichka__metodichnij_poradnik/dijalnisnij_pidkhid_v_osviti/64-1-0-3092)> [Дата звернення 23 травня 2018].

<sup>426</sup> Савченко, О.Я., 2002. *Дидактика початкової школи*: підручник для студентів педагогічних факультетів. Київ: Генеза, с. 81.

<sup>427</sup> Lindemann, H.-J., 2002. *The principle of Action-Oriented Learning* [online] Режим доступу: <<http://www.halinco.de/html/docde/HOL-prinzip02002.pdf>> [Дата звернення 20 травня 2018], с. 3.

Діяльнісноорієнтований принцип є вдосконаленою модифікацією принципу “навчання за допомогою діяння”, що застосовувався на початку ХХ століття педагогами-новаторами О. Декролі, Д. Дьюї, В. Кілпатриком, Е. Клапаредом, Е. Коллінгсом, К. Уошберном, А. Фер’єр, С. Шацьким та ін., виходячи з положення про потребу кожної дитини в праці та в саморозвитку. Форми його реалізації варіювались від участі в грі (Е. Клапаред) – до праці в трудових колоніях (С. Т. Шацький)<sup>428</sup>.

У нашому дослідженні ми розуміємо діяльнісноорієнтований принцип услід за Х.-Й. Ліндерманном як *систематичне залучення старшокласників до виконання практичних завдань (у соціально-побутовому та професійноорієнтованому контекстах спілкування), де вони мають використовувати свій досвід і розвивати компетентності*. Цей принцип націлений на підвищення незалежності учнів з інвалідністю у:

- плануванні, виконанні та оцінюванні результатів своєї діяльності;
- виборі методів і прийомів роботи та оцінці їх результативності;
- визначенні та оцінці наявного рівня власної іншомовної комунікативної компетентності з метою подальшого планування навчально-комунікативної діяльності;
- співробітництві, в ході якого відбувається збагачення системи цінностей усіх учасників діяльності<sup>429</sup>.

Розглянемо детальніше *ситуації спілкування*, в межах яких може проводитись практикоорієнтоване навчання ІМ старшокласників з ООП. Якщо можливості учнів дозволяють, то відбір професійно орієнтованих ситуацій може проводитися за матеріалами Класифікатора професій (Розділ 2. Професіонали.

<sup>428</sup> Бершадская, Д.С., 1960. Педагогические взгляды и деятельность Шацкого. Москва: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР.

<sup>429</sup> Lindemann, H.-J., 2002. *The principle of Action-Oriented Learning* [online] Режим доступу: <<http://www.halinco.de/html/docde/HOL-prinzip02002.pdf>> [Дата звернення 20 травня 2018], с. 3.



Додаток А (обов'язковий), коди 2444.1-2444.2)<sup>430</sup>, в якому представлені назви професій, пов'язаних з лінгвістикою, філологією та перекладом. До них належать:

(молодший) науковий співробітник (-консультант) (філологія, лінгвістика та переклади); філолог (-дослідник); фольклорист; (гід-) перекладач; лінгвіст; перекладач технічної літератури; професіонал з фольклористики; редактор-перекладач.

Наприклад, у межах професії гіда-перекладача учні можуть в якості навчального завдання укладати текст екскурсії музеєм для англомовних відвідувачів, а як фольклористи – готувати проекти, в яких досліджувати історію певного витвору народного мистецтва (пісні, казки, легенди тощо). У випадку значних обмежень, спричинених інвалідністю, ситуації спілкування можуть обмежуватись до соціально-побутового спілкування.

Як показало анкетування, проведене в серпні 2018 року серед 35 батьків / опікунів учнів з інвалідністю (див. дод. Е.1), значущість ситуацій, що вимагають використання ІМ, оцінюється наступним чином (див. табл. 2.5).

Відсоткове співвідношення в кожній клітинці табл. 2.5 було вираховано як відношення кількості виборів по кожній позиції до загальної кількості заповнених анкет. Як видно з таблиці, на думку батьків / опікунів, ІМ знадобиться учням з інвалідністю найбільше в таких соціально-побутових контекстах, як: дружба та спілкування з іноземцями (69%), проведення подорожей і реабілітації за кордоном (60%), та побутовий переклад (40%). Професійну сферу спілкування вважають доступною для старшокласників з інвалідністю лише 20% (1) та 23% (2) респондентів. Матеріали табл. 2.5 можуть служити контекстом, у якому можна створювати різноманітні комунікативні

<sup>430</sup> Класифікатор професій, 2016. Розділ 2. Професіонали. Додаток А (обов'язковий), коди 2111.1–2490 [online] Режим доступу: <<http://www.buhoblik.org.ua/rizni/classificator/roz2.html>> [Дата звернення 1 квітня].

ситуації та моделювати життєво важливі проблеми, включаючи їх у зміст навчання ІМ.

Таблиця 2.5.

**Відсоткове співвідношення виборів батьками / опікунами учнів з особливими освітніми потребами варіантів відповідей на запитання "Які можливості дасть у майбутньому вашій дитині вивчення іноземної мови?"**

| Варіанти | 1   | 2   | 3   | 4   | 5   | 6   | 7  |
|----------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----|
| Вибір    | 20% | 23% | 60% | 29% | 69% | 40% | 3% |

**Умовні позначення:**

1. Віддалена робота в іноземних компаніях (по Інтернету).
2. Навчання за кордоном / освоєння професій, що передбачають використання іноземної мови (наприклад, письмовий перекладач).
3. Проведення подорожей чи реабілітації за кордоном.
4. Всебічний розвиток за рахунок читання іншомовної літератури та перегляду фільмів.
5. Дружба та спілкування з іноземцями в Україні чи за кордоном.
6. Побутовий переклад (інструкцій, етикеток, рецептів тощо).
7. Зайнятість.

б) зв'язок теорії з практикою, дидактичний принцип, що передбачає використання практики в організації навчальної діяльності. В одних випадках вона виступає як відправний момент для навчання, а в інших – в учнів розвиваються вміння застосовувати одержані знання на практиці<sup>431</sup>. Стосовно практикоорієнтованого навчання ІМ під “практикою” ми розуміємо вирішення учнями життєво важливих завдань і проблем у межах вказаних вище контекстів і ситуацій, що має емоційне і пізнавальне наповнення. А враховуючи специфіку іншомовної освіти, запропоновані способи поєднання навчальної та практичної діяльності можна схарактеризувати як *імпліцитний* та *експліцитний* підхід до

<sup>431</sup> Малафіїк, І.В., 2005. *Дидактика*: навчальний посібник. Київ: Кондор.

навчання ІМ. Воно може відбуватись усвідомлено<sup>432</sup> (тобто експліцитно: від пояснень учителя до виконання учнями проблемних або творчих завдань) або природно та неусвідомлено<sup>433</sup> (імпліцитно, в ході виконання практичних завдань проблемного чи творчого характеру);

в) **принцип проектування навчального процесу за моделлю життєвих ситуацій** передбачає, що, оскільки навчальна (а на старшому етапі ще й профорієнтаційна) діяльність є провідною в процесі становлення особистості учня, то всі переживання ведуть до набуття ними неповторного суб'єктного досвіду<sup>434</sup>. Тому цей принцип реалізується за рахунок такого моделювання ситуацій і проблемних завдань, що забезпечує пізнавальну та емоційну наповненість творчого пошуку учнів у навчальному процесі;

г) **принцип моделювання професійної діяльності в навчальному процесі** є логічним продовженням принципів діяльнісної орієнтації та зв'язку теорії з практикою і полягає у виявленні типових задач тієї чи іншої професії, їх трансформації у навчально-виробничі задачі, а також виборі відповідних форм і методів навчання<sup>435</sup>;

д) **принцип активності** вимагає від учнів діяльного ставлення до матеріалу, що вивчається. Завданням педагога є стимулювання їх репродуктивної та продуктивної активності<sup>436</sup> за допомогою використання *методів*:

- проблемного викладу (проблемних ситуацій) та частково-пошукових бесід (за І. Лернером та М. Скаткіним)<sup>437</sup>;

<sup>432</sup> Гайдук, С., 2015. Організація експліцитного навчання та імпліцитного оволодіння іноземною мовою. *Молодь і ринок*, 3(122), с. 70.

<sup>433</sup> Ніколаєва, С.Ю., ред., 2011. *Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції*: курс лекцій. Київ: Ленвіт, с. 98-99.

<sup>434</sup> Яценко, С.Л., 2015. Сутнісні аспекти особистісно орієнтованої освіти. *Проблеми освіти: науково-методичний збірник. Спецвипуск*, 85, с. 118-119.

<sup>435</sup> Курлянд, З.Н., 2012. *Теорія і методика професійної освіти*: навчальний посібник. Київ: Знання.

<sup>436</sup> Чайка, В.М., 2011. *Основи дидактики*: навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Академвидав.

<sup>437</sup> Зайченко, І.В., 2016. *Педагогіка*: підручник, 3-тє вид., перер. та доп. Київ: Видавництво Ліра-К.

- творчої діяльності (за М. Даниловим і Б.Єсиповим)<sup>438</sup>;
- індуктивних, дедуктивних, аналітичних. синтетичних і аналітико-синтетичних, а також пізнавальних ігор (за Ю.К. Бабанським)<sup>439; 440</sup>.

Можливими умовами запровадження вказаних методів є забезпечення:

- емоційної забарвленості спілкування;
- "штучного" дефіциту інформації,
- розуміння учнями значення навчального предмета для вирішення життєвих проблем;
- засвоєння учнями раціональних прийомів організації навчальної діяльності<sup>441</sup>;

е) **принцип доступності**, що, на думку О.Є. Мисечко, передбачає “уникнення нездоланих труднощів у навчанні і традиційно забезпечуються відбором матеріалу, його організацією та методикою роботи з ним”<sup>442</sup>. Практикоорієнтоване навчання за цим принципом має організовуватись таким чином, щоб внаслідок відбору матеріалів, а також методів і прийомів навчання завдання і ситуації стали б доступними для вивчення старшокласниками з ООП;

є) **принцип посиленості** передбачає побудову навчального процесу з урахуванням реальних можливостей учнів і забезпечується: об’ємом навчального матеріалу, рівнем та темпами просування в його засвоєнні<sup>443</sup>. Це означає врахування фізичних, комунікативних і пізнавальних можливостей і обмежень учнів з ООП, а отже реалізується, зокрема, через адаптацію та модифікацію навчального процесу (про що йшлося вище);

<sup>438</sup> Чайка, В.М., 2011. *Основи дидактики*: навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Академвидав.

<sup>439</sup> Там само.

<sup>440</sup> Зайченко, І.В., 2016. *Педагогіка*: підручник, 3-тє вид., перер. та доп. Київ: Видавництво Ліра-К.

<sup>441</sup> Чайка, В.М., 2011. *Основи дидактики*: навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Академвидав.

<sup>442</sup> Мисечко, О.Є., 2002. *Методика навчання англійської мови у середній школі*: навч. посіб.-практикум для студентів. Житомир: Полісся, с. 28.

<sup>443</sup> Там само, с. 29.

ж) **принцип комп'ютеризації педагогічного процесу** реалізується за рахунок використання електронно-обчислювальної техніки, що дозволяє розширювати можливості подання та опрацювання інформації відповідно до особливих освітніх потреб кожного учня та вимог навчального процесу<sup>444</sup>.

Існують і інші точки зору щодо дидактичних основ організації практикоорієнтованого навчання. Наприклад, О.В. Шаронова вважає, що його *принципами* є:

- принцип практико-орієнтованої цілепостановки;
- принцип вибору індивідуальної освітньої траєкторії;
- принцип продуктивності навчання;
- принцип первинності освітньої продукції;
- принцип ситуативності навчання;
- принцип освітньої рефлексії<sup>445</sup>.

На думку Т.Н.Бондаренко та А.П. Латкіна, практикоорієнтоване навчання реалізується засобами: *технологій* інтерактивного, контекстно-компетентнісного, модульного та саморегульованого навчання<sup>446</sup>.

У нашому дослідженні більшість указаних вище наукових позицій реалізуються повніше в методах і формах навчання.

3. Питаннями **компетентнісного підходу** займалися такі вітчизняні та зарубіжні вчені, як: Н. Бібік, В. Болотов, Ю. Варданян, К. Колесина, І. Колеснікова, Н. Кузьміна, Г. Лежніна, М. Лук'янова, А. Маркова та ін. Його запровадження в навчальний процес передбачене вітчизняною освітньо-

<sup>444</sup> Курлянд, З.Н., 2012. *Теорія і методика професійної освіти*: навчальний посібник. Київ: Знання.

<sup>445</sup> Шаронова, О.В., 2012. *Применение практико-ориентированных методов обучения при реализации учебного процесса в колледже* [online] Режим доступа: <<http://elib.osu.ru/bitstream/123456789/1356/1/2662-2665.pdf>> [Дата обращения 27 октября 2018], с. 3.

<sup>446</sup> Бондаренко, Т.Н. и Латкин, А.П., 2012. Роль практикоориентированного подхода в учебном процессе ВУЗа при формировании и развитии отраслевых и региональных рынков услуг РФ. *Современные проблемы науки и образования* [online] 6. Режим доступ: <<http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=7784#w0-tab0>> [Дата обращения 27 октября 2018].

нормативною документацією<sup>447; 448</sup> та проектується на середню іншомовну освіту у вимогах щодо формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності. Компетентнісний підхід означає не лише прирощення знань, умінь і навичок, але й засвоєння учнями *способів* їх здобуття і *досвіду* емоційно-ціннісного ставлення до дійсності<sup>449</sup>. В цьому сенсі він посилює практичну орієнтацію освітнього процесу<sup>450</sup>.

Щодо *принципів* навчання, що реалізують компетентнісний підхід, то як вважає Л. Овсієнко, “попередницею” останнього є теорія і практика розвиваючого навчання<sup>451</sup>, оскільки в обох випадках в учнів формуються не лише знання, вміння та навички, але й мотиви та способи здійснення навчальної діяльності. Тому до принципів реалізації компетентнісного підходу доцільно віднести (серед багатьох інших) **принцип розвитку і виховного характеру навчання**. На думку В.В. Ягупова, він передбачає розвиток особистості та індивідуальності учня, його потенційних можливостей і здатності до співробітництва; сприяє вихованню дітей на засадах загальнолюдських і національних цінностей<sup>452</sup>. Цей принцип реалізує й особистісноорієнтований підхід до навчання ІМ.

III. **Методичні основи** реалізації практикоорієнтованого навчання ІМ старшокласників з ООП, що розкривають його предметну специфіку. Традиційно найпродуктивнішим для розвитку іншомовної комунікативної компетентності вважається *комунікативний підхід*, що був висвітлений у працях О.О. Леонтьєва, І.О. Зимньої, Ю.І. Пассова, С.Ф. Шатілова, Г.В. Рогової, М.С.

<sup>447</sup> Кабінет міністрів України, 2011. *Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти* [online] Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-p>> [Дата звернення 13 липня 2016]

<sup>448</sup> Урядовий портал, 2018. Постанова Кабінету Міністрів України "Про затвердження Державного стандарту початкової освіти" [online] Режим доступу: <<https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>> [Дата звернення 21 квітня 2018].

<sup>449</sup> Фіцула, М.М., 2009. *Педагогіка*: навчальний посібник. Київ: Академвидав, с. 82.

<sup>450</sup> Антипова, В.М., 2006. Компетентностный подход к организации дополнительного педагогического образования в университете. *Педагогика*, 8, с. 57.

<sup>451</sup> Овсієнко, Л., 2017. Компетентнісний підхід до навчання: теоретичний аналіз. *Педагогічний процес: теорія і практика. Серія: Педагогіка*, 2(57), с. 83.

<sup>452</sup> Ягупов, В.В., 2002. *Педагогіка*: навч. посібник. Київ: Либідь.

Бернс, Дж. К. Річардса, С. Савін'йон та ін. На відміну від інших підходів (наприклад, граматико-перекладного чи аудіолінгвального) він передбачає взаємопов'язаний розвиток рецептивних і продуктивних видів, а також усних і письмових форм мовленнєвої діяльності, що дозволяє його користувачам вирішувати повний спектр практичних завдань. Навчання спілкування здійснюється “шляхом і завдяки здійсненню учнями іншомовної мовленнєвої діяльності”<sup>453</sup>.

До основних положень комунікативного підходу належать наступні:

1. Навчання є ефективним, якщо учні спілкуються в реальних життєвих ситуаціях, з урахуванням контексту, цілей і функцій висловлювання, а також відповідно до ситуації та ролей / статусів учасників спілкування.
2. Ефективні завдання і вправи передбачають, що учні здогадуються про значення мовних одиниць, спостерігають за їх використанням у мові, розширюють її запас, беруть участь у міжособистісному спілкуванні.
3. Спілкування в контексті виникає внаслідок роботи учнів з інформацією, що відповідає їх віку, інтересам та має комунікативну мету.
4. Спілкування розглядається як цілісний процес, що вимагає одночасного використання декількох умінь і механізмів ІМ для створення різних типів тексту.
5. Вивчення ІМ забезпечується як завданнями на індукцію та самостійний пошук правил її використання та відповідних структурних особливостей, так і на лінгвістичний аналіз і рефлексію.
6. Вивчення ІМ розглядається як поступовий процес, що передбачає творче її використання з метою розвитку правильності та побіжності.
7. Учні мають індивідуальні потреби та мотивацію до навчання, що впливає на його спосіб і швидкість.

---

<sup>453</sup> Ніколаєва, С.Ю., Бігич, О.Б., Бражнік, Н.О., Гапонова, С.В., Некрасова, Т.А., Олійник, Т.І., Онищенко, К.І. та інші, 1999. *Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах*: підручник. Київ: Ленвіт, с. 39.

8. Успішне вивчення ІМ передбачає використання ефективних навчальних і комунікативних стратегій, з яких останні уможливляють спілкування, незважаючи на обмеження у рівні володіння ІМ.

9. Вчитель виконує роль фасилітатора, що забезпечує сприятливий для вивчення ІМ мікроклімат і надає учням можливість вивчати та використовувати мову, а також оцінювати хід цих процесів.

10. Робота в класі передбачає співробітництво і взаєморозвиток учнів<sup>454; 455</sup>.

До методичних **принципів** навчання ІМ традиційно належать: принцип комунікативності, домінуючої ролі вправ, урахування рідної мови та взаємопов'язаного навчання різних видів мовленнєвої діяльності. Вони становлять, на нашу думку, й основу практикоорієнтованого навчання ІМ.

Розглянемо **методи і форми** реалізації практикоорієнтованого навчання ІМ. На думку Т.І. Морозової, в його процесі має відбуватись інтелектуальний розвиток (учнів) за рахунок зменшення частки репродуктивної діяльності<sup>456</sup>. Ю.Б. Новікова також пов'язує практикоорієнтоване навчання з запровадженням *активних методів* навчання<sup>457</sup>, а В.Ю. Ванієва та І.М. Бусласва – ще й *інтерактивних*<sup>458; 459</sup>, а саме:

<sup>454</sup> Savignon, S., and Berns, M.S., eds., 1984. Functional approaches to language and language teaching: Another look. "Initiatives in communicative language teaching. In: *A book of readings*. Reading, MA: Addison-Wesley, p. 5.

<sup>455</sup> Richards, J.C., 2006. *Communicative Language Teaching Today*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 4, 22-23.

<sup>456</sup> Морозова, Т.І., 2013. Практико-ориєнтовані технології, як необхідне умово творчого розвитку студентів. В: *Інформаційні технології в освіті: XIII Южноросійська міжрегіональна науково-практична конференція-виставка* [online] Режим доступу: <<http://ито-ростов.рф/2013/section/212/96837/>> [Дата звернення 27 жовтня 2018].

<sup>457</sup> Новікова, Ю.Б., 2014. *Практико-ориєнтований підхід до професійної підготовки британського вчителя: кінець ХХ - початок ХХІ ст.*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Москва: Державного автономного освітнього закладу вищої професійної освіти «Московський державний обласний соціально-гуманітарний інститут»

<sup>458</sup> Ванієва, В.Ю., 2016. *Формування професійної готовності майбутніх педагогів на основі практико-ориєнтованого підходу*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Владикавказ: ГБОУ ВПО "Северо-Осетинський державний інститут".

<sup>459</sup> Бусласва, І.М., 2008. Практико-ориєнтований підхід до навчання підприємництва. *Відомості РГПУ ім. А.І. Герцена*, 51, с. 170-175.



- ділова (організаційно-ділова) гра<sup>460; 461; 462</sup>;
- проектний метод (бізнес-проекти)<sup>463; 464; 465</sup>;
- (комп'ютерне) моделювання<sup>466; 467</sup>;
- імітаційні заняття з представниками сфери праці, тренінг<sup>468</sup>;
- лекції з запланованими помилками, "кейс-метод", метод "Пилка", укладання портфоліо<sup>469</sup>;
- метод проблемного навчання, що залучає розумові операції (зокрема, порівняння)<sup>470</sup>;
- дослідницькі методи<sup>471</sup>.

<sup>460</sup> Морозова, Т.И., 2013. Практико-ориентированные технологии, как необходимое условие творческого развития студентов. В: *Информационные технологии в образовании: XIII Южнороссийская межрегиональная научно-практическая конференция-выставка* [online] Режим доступа: <<http://ито-ростов.рф/2013/section/212/96837/>> [Дата обращения 27 октября 2018].

<sup>461</sup> Ваниева, В.Ю., 2016. *Формирование профессиональной готовности будущих педагогов на основе практико-ориентированного подхода*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Владикавказ: ГБОУ ВПО "Северо-Осетинский государственный институт".

<sup>462</sup> Буслаева, И.М., 2008. Практико-ориентированный подход в обучении предпринимательству. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*, 51, с. 170-175.

<sup>463</sup> Морозова, Т.И., 2013. Практико-ориентированные технологии, как необходимое условие творческого развития студентов. В: *Информационные технологии в образовании: XIII Южнороссийская межрегиональная научно-практическая конференция-выставка* [online] Режим доступа: <<http://ито-ростов.рф/2013/section/212/96837/>> [Дата обращения 27 октября 2018].

<sup>464</sup> Буслаева, И.М., 2008. Практико-ориентированный подход в обучении предпринимательству. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*, 51, с. 170-175.

<sup>465</sup> Ваниева, В.Ю., 2016. *Формирование профессиональной готовности будущих педагогов на основе практико-ориентированного подхода*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Владикавказ: ГБОУ ВПО "Северо-Осетинский государственный институт".

<sup>466</sup> Морозова, Т.И., 2013. Практико-ориентированные технологии, как необходимое условие творческого развития студентов. В: *Информационные технологии в образовании: XIII Южнороссийская межрегиональная научно-практическая конференция-выставка* [online] Режим доступа: <<http://ито-ростов.рф/2013/section/212/96837/>> [Дата обращения 27 октября 2018].

<sup>467</sup> Буслаева, И.М., 2008. Практико-ориентированный подход в обучении предпринимательству. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*, 51, с. 170-175.

<sup>468</sup> Морозова, Т.И., 2013. Практико-ориентированные технологии, как необходимое условие творческого развития студентов. В: *Информационные технологии в образовании: XIII Южнороссийская межрегиональная научно-практическая конференция-выставка* [online] Режим доступа: <<http://ито-ростов.рф/2013/section/212/96837/>> [Дата обращения 27 октября 2018].

<sup>469</sup> Ваниева, В.Ю., 2016. *Формирование профессиональной готовности будущих педагогов на основе практико-ориентированного подхода*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Владикавказ: ГБОУ ВПО "Северо-Осетинский государственный институт".

<sup>470</sup> Арефьева, Т.Г., 2011. Практико-ориентированное обучение в преподавании истории. В: *Практико-ориентированное обучение: проблемы и перспективы: Материалы научно-практической конференции*. Омск, Российская Федерация, 18 мая 2011. Омск, с. 58-61.

<sup>471</sup> Буслаева, И.М., 2008. Практико-ориентированный подход в обучении предпринимательству. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*, 51, с. 170-175.

Як було зазначено, вказані вище методи є активними чи інтерактивними. Однак у контексті навчання ІМ учнів з особливими потребами це може створити деякі навчальні труднощі, зумовлені обмеженими можливостями обраної цільової аудиторії, що має певним чином компенсуватися згідно з принципами доступності, посиленості та комп'ютеризації. Якщо активність методів забезпечується їх евристуванням і структурним наповненням прийомами логічного мислення<sup>472</sup>, то їх доступність і посиленість – шляхом адаптації чи модифікації. На думку автора, для дітей з потенційно слабкими розумовими силами найбільш дієвою є така структура методу, яка впливає на оптимальне число чуттєвих аналізаторів і максимально спричинює взаємодію вчителя й учнів (бесіда, метод вправлянь). Водночас для здібних і обдарованих учнів доцільно поєднувати економні пасивні методи (лекція, розповідь) з евристично-дослідними активними (проблемний виклад, евристична бесіда тощо). Загалом при відборі методів слід враховувати їх залежність від вікових та індивідуальних особливостей учнів<sup>473</sup>.

Що стосується *методів контролю та оцінювання*, то науковці пропонують використовувати портфоліо, презентації, стендові доповіді<sup>474</sup>. Сам контроль проводити і з боку викладача, і студента (в нашому випадку – і вчителя, і учня)<sup>475</sup>.

У свою чергу, **форми навчання**, з одного боку, пов'язані з методами, що обиратимуться вчителем, а з іншого – з можливостями учнів. У ході практикоорієнтованого навчання видається доцільним чергувати фронтальні,

<sup>472</sup> Сікорський, П.І., 2001. *Теорія і методика диференційованого навчання в середніх загальноосвітніх і професійних навчальних закладах*: автореф. дис. доктора пед. наук. Київ: Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, с. 16.

<sup>473</sup> Там само.

<sup>474</sup> Новикова, Ю.Б., 2014. *Практико-ориєнтований підхід к профессиональной подготовке британского учителя: конец XX - начало XXI вв.*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Москва: Государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный областной социально-гуманитарный институт»

<sup>475</sup> Морозова, Т.И., 2013. Практико-ориентированные технологии, как необходимое условие творческого развития студентов. В: *Информационные технологии в образовании: XIII Южно Российская межрегиональная научно-практическая конференция-выставка* [online] Режим доступа: <<http://ито-ростов.рф/2013/section/212/96837/>> [Дата обращения 27 октября 2018].

групові та індивідуальні форми навчання у випадках, де це можливо. Проте на думку Т.І. Морозової, перевагу слід надавати груповим методам<sup>476</sup>.

Основним **засобом** навчання іноземної мови старшокласників з ООП є підручник, що обирається адміністрацією конкретного закладу середньої освіти для організації навчального процесу. Додаткові засоби навчання вчителя та учнів, а також їх індивідуальна адаптація до ООП дитини залежить від низки факторів: інші складові комплексу підрічників, особливості учня, стратегії навчання та принципи планування, що практикуються вчителем, побажання самої дитини тощо.

Окремої уваги заслуговують **електронні засоби навчання** ІМ старшокласників з особливими освітніми потребами. Доцільність їх використання в іншомовній освіті обґрунтована в чинних освітньо-нормативних документах. Проте вибір конкретних технологій залежить від низки *факторів*, як:

1) *Форма освіти*. Неможливість деяких школярів відвідувати заняття у школі (наприклад, у зв'язку з вибором дистанційної, заочної чи індивідуальної форми) виправдовує доцільність використання школою віртуальних навчальних середовищ, які дозволяють учням більш самостійно досягати цілей навчального процесу. І навпаки, робота в класі (інклюзивному чи спеціальному) уможлиблює запровадження такого електронного обладнання, як: інтерактивні дошки SMART Boards з відповідним програмним забезпеченням або персональні комп'ютери, якими можна керувати за допомогою приладу Tobii Dynavox eye tracker, що відстежує рухи очей і дозволяє відкривати й закривати вікна на комп'ютері, вивчаючи відповідну інформацію. Це актуально для учнів, що неспроможні

---

<sup>476</sup> Морозова, Т.И., 2013. Практико-ориентированные технологии, как необходимое условие творческого развития студентов. В: *Информационные технологии в образовании: XIII Южно Российская межрегиональная научно-практическая конференция-выставка* [online] Режим доступа: <<http://ито-ростов.рф/2013/section/212/96837/>> [Дата обращения 27 октября 2018].

писати чи друкувати. Вказані прилади є дороговартісними, тому вони, як правило, не купуються для індивідуального користування.

Форми освіти впливають і на вибір прикладних програм у тому сенсі, чи стосуються вони більшою мірою навчальної чи корекційної роботи. Специфіка перебування дітей у спецшколах передбачає організацію останньої на регулярній основі (особливо в навчально-реабілітаційних центрах). У випадку з учнями з ДЦП (обраних цільовою групою у нашому дослідженні) до відповідних технологій належать, наприклад:

- *крокові реабілітаційні ігри*, що реалізуються за допомогою т. зв. танцювального килимка (Dance Mat) і відповідного програмного забезпечення. Це допомагає вдосконалити крокові рухи, рівновагу, швидкість рухової реакції та когнітивні здібності дитини;
- *прилади для тренування рівноваги*, як-от: балансувальна дошка Nintendo WiiFit та відповідне програмне забезпечення (ігри);
- *прилади для розвитку функції кисті* (кистеві маніпулятори та відповідні комп'ютерні ігри);
- *прилади для тренування рухових функцій у дітей з незначною затримкою моторного розвитку* із застосуванням ігрових приставок Nintendo Wii та Xbox із сенсором рухів Kinect, а також програмного забезпечення, що дозволяє розвивати рухливість та швидкість реакцій кінцівок чи всього тіла<sup>477</sup>.

Програми, що стосуються навчальної роботи, будуть розглянуті далі.

2) *Предмет, що вивчається*. В залежності від специфіки шкільних предметів учителі можуть запроваджувати ті чи інші веб-застосунки, що дозволяє ефективніше реалізувати завдання уроку.

Поняття "*прикладна програма*" (також "веб-застосунок", "електронний додаток", "застосування", "електронний застосунок") тлумачиться як

<sup>477</sup> Международная клиника реабилитации. Метод Козьякина, 2015. *Реабилитация пациентов страдающих детским церебральным параличом – ДЦП* [online] Режим доступа: [http://www.reha.lviv.ua/game-based-rehabilitation.98.html?&no\\_cache=1&L=1](http://www.reha.lviv.ua/game-based-rehabilitation.98.html?&no_cache=1&L=1) [Дата обращения 7 августа 2018].

"користувацька комп'ютерна програма, що дає змогу вирішувати конкретні прикладні задачі користувача"<sup>478</sup>. Вони можуть використовуватись на комп'ютері, мобільному пристрої чи планшеті. За критерієм *розміщення* їх можна розділити на:

- ті, що *розміщені в Інтернеті* на спеціально створеній веб-платформі і не потребують завантаження на ПК (наприклад, PlayPosit);
- ті, що *не розміщені на веб-платформі* та вимагають завантаження на ПК, планшет чи мобільний пристрій (як-от: Anki).

З позиції *сфери застосування* вони умовно розподіляються на:

- *програми загального призначення*, що використовуються користувачами різних категорій (текстові редактори: *Word, Lexicon*; графічні редактори: *Paint, Adobe PhotoShop*; табличні процесори: *Excel, Quattro Pro, Works* тощо).
- *програми спеціального призначення*, що виконують функції, корисні для більш специфічних видів людської діяльності, наприклад, для навчання ІМ (*Anki, PlayPosit, Voxopop, LessonPath (Mentormob)* та інші).

В межах середньої іншомовної освіти прикладні програми можна умовно класифікувати за компетентностями, для розвитку яких вони можуть використовуватись:

- а) програми, *спрямовані на розвиток мовних компетентностей*:
  - фонологічної (*Voxopop, AccentSchool*);
  - лексичної (*VocApps, Anki*);
  - граматичної (*LearningApps, English Grammar in Use Activities*);
- б) програми, *спрямовані на розвиток рецептивних мовленнєвих компетентностей*:

---

<sup>478</sup> Система тестування, 2016. *Прикладне програмне забезпечення* [online] Режим доступу: <<http://kn.esy.es>> [Дата звернення 20 серпня 2018].

- читання (Lino, Lessonpaths / Mentormob);
- аудіювання (PlayPosit, Audacity);

в) програми, *що сприяють розвитку продуктивних видів мовлення:*

- усного мовлення: монологічного (MyTours, DotSub) та діалогічного (Scratch, HelloTalk);
- писемного мовлення (WordPress, PB Works Wiki) тощо.

Як було зазначено в розділі 1, цільовою групою учнів, обраних у нашому дослідженні для проведення пробного навчання, були старшокласники з ДЦП. Систематизація та функції електронних застосунків, що дозволили б компенсувати їх обмеження та розвинути можливості, будуть представлені в розділі 5.

## **2.4. Організаційні засади іншомовної освіти старшокласників з особливими потребами**

Передумовою підготовки майбутніх учителів ІМ до практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП є вивчення форм середньої освіти, типів шкіл і моделей організації навчання, що є доступними для них в Україні. Доцільним видається й аналіз відповідних реалій навчання ІМ учнів з ООП, що існують в інших країнах світу, провести порівняльний аналіз їх ефективності.

### **2.4.1. Особливості реалізації інклюзивної та спеціальної освіти старшокласників з особливими потребами в Україні та за кордоном**

В Україні навчання дітей з особливими потребами шкільного віку у відповідності до Статті 2 Закону України "Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні" здійснюється в загальних чи спеціальних навчальних

зкладах. Як зазначено в Законі, при навчанні, професійній підготовці чи перепідготовці осіб з інвалідністю поряд із загальними допускається застосування альтернативних форм навчання залежно від висновків медико-соціальної експертизи.

Як вказано в Рекомендаціях Ради Європи про План дій щодо сприяння правам і повній участі людей з обмеженими можливостями в суспільстві (Затвердженій Комітетом міністрів 5 квітня 2006 року на 961-ому засідання Постійних представників міністрів), першочерговим завданням їх освіти є соціальна інтеграція, що стає можливою лише за умови отримання необхідної допомоги від спеціально підготовленого педагогічного колективу. Очевидно, що діти шкільного віку з ООП мають отримувати доступну освіту, форми і методи якої залежать від специфіки їх захворювання і стану та визначаються медико-соціальною експертизою; зміст їх освіти має бути практикоорієнтованим, тобто сприяти їх соціальній адаптації та подальшій професійній інтеграції в суспільстві.

Відповідно до Статей 8-9 Закону України "Про загальну середню освіту" учні з інвалідністю можуть отримувати повну середню освіту в:

- *загальноосвітніх школах* (зокрема, в спеціальних / інклюзивних класах або за дистанційною / вечірньою (заочною) формою навчання);
- *спеціальних школах* (для дітей, що потребують корекції фізичного та / або розумового розвитку);
- *санаторних школах* з відповідним профілем (для дітей, що потребують тривалого лікування);
- *навчально-реабілітаційних центрах* (для дітей, яким потрібна систематична реабілітація внаслідок складних порушень розвитку)<sup>479</sup>.

<sup>479</sup> Верховна Рада України, 2018. Закон України "Про загальну середню освіту" [online] Режим доступу: <<http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/651-14>> [Дата звернення 26 жовтня 2017].

Розглянемо можливості навчання дітей з інвалідністю в середніх загальноосвітніх навчальних закладах різних країн світу. Як вважає А.А. Колупаєва, до вирішення цього питання застосовуються такі підходи, як:

- мейнстримінг;
- інтегроване навчання;
- інклюзивне навчання<sup>480</sup>.

Всі вказані терміни передбачають включення дитини з особливими потребами в масовий навчальний процес, тому далі нами запропонований аналіз їхніх особливостей.

**"Мейнстримінг"** (від англ. "mainstream" – "основний потік") як філософія освіти виникла в США з метою реалізації прав учнів з особливими потребами на отримання якісної безкоштовної освіти, сформульованих у 1975 році в законодавчому Акті "Про освіту всіх неповносправних дітей" (the Education for All Handicapped Children Act) та доповнених у 1990 році в законодавчому Акті "Про освіту осіб з інвалідністю" (The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)<sup>481</sup>). Реалізуючи цю філософію, діти з порушеннями розвитку були залучені до спільного навчання зі здоровими однолітками (тобто введені до "основного потоку"), починаючи з кінця 1970 – початку 1980-х років, без будь-яких змін у навчальному процесі. Цей експеримент був сприйнятий батьками як провальний і значна кількість дітей повернулась до спеціальних навчальних закладів<sup>482</sup>. Після 1990 року у США почали розглядатися способи підвищення ефективності освіти дітей з інвалідністю, що призвело до зростання популярності ідей інклюзивного навчання. Проте, як показує аналіз публікацій, ідеї "мейнстримінгу" досі розвиваються. Наразі використовуються дві *моделі*,

<sup>480</sup> Колупаєва, А.А., 2009. *Інклюзивна освіта: реалії та перспективи*: [монографія]. Київ: Самміт-Книга, с. 16.

<sup>481</sup> Perles, K., 2012. *Understanding Mainstreaming in Special Ed* [online] Available at: <<https://www.brighthubeducation.com/special-ed-inclusion-strategies/104442-mainstreaming-special-education-students/>> [Accessed 3 February 2018].

<sup>482</sup> Snow K., 2008. *Mainstreaming, integration, inclusion. Is there a difference?* [online] Available at: <<https://www.disabilityisnatural.com/incl-mainstream-integration.html>> [Accessed 26 January 2018].



вибір яких залежить від готовності школи та індивідуальних освітніх потреб учнів з інвалідністю:

1. Учні з особливими потребами постійно навчаються зі спеціальним педагогом та асистентом учителя (оригінальні назви посад: special education teacher та aide) у т.зв. "ресурсній / автономній кімнаті" (resource room / self-contained room) (переклад з англ. – Н.С. Щерба) загальноосвітнього навчального закладу та регулярно відвідують окремі заняття у звичайних класах (відповідно до своїх умінь)<sup>483</sup>. Можливість спільного навчання з однолітками з типовим розвитком ці учні мають "заробити"<sup>484</sup> (тобто виявити якісь уміння);

2. Учні з інвалідністю навчаються в окремих від "здорових" дітей класних кімнатах загальноосвітньої школи та спілкуються з ними лише в позаурочний час (під час спільних масових заходів, у літніх таборах, у клубах за інтересами тощо)<sup>485</sup>. Ця модель критикується як застаріла та неефективна<sup>486; 487</sup>.

Як вважає К. Перлес, запорукою ефективності застосування мейнстримінгу є: створення умов для навчання учнів з особливими потребами та забезпечення підготовки педагогічних кадрів до роботи в нових умовах<sup>488</sup>. Розглянемо особливості, що, на думку освітян, відрізняють мейнстримінг від інклюзії:

- в межах мейнстримінгу учні з інвалідністю мають виконувати ті ж завдання і в тій же формі, в якій їх роблять учні з типовим розвитком, що стає

<sup>483</sup> Masters in Special Education. 2016. *Program Guide What does mainstreaming mean? Definition of the term* [online] Available at: <<https://www.masters-in-special-education.com/faq/what-does-mainstreaming-mean/>> [Accessed 20 January 2018].

<sup>484</sup> A blog by Concordia University, Portland, 2012. *Mainstreaming special education in the classroom* [online] Available at: <<https://education.cu-portland.edu/blog/classroom-resources/mainstreaming-special-education-in-the-classroom/>> [Accessed 26 February 2018].

<sup>485</sup> Колупаєва, А.А., 2009. *Інклюзивна освіта: реалії та перспективи*: [монографія]. Київ: Самміт-Книга, с. 16-17.

<sup>486</sup> Perles, K., 2012. *Understanding Mainstreaming in Special Ed* [online] Available at: <<https://www.brighthubeducation.com/special-ed-inclusion-strategies/104442-mainstreaming-special-education-students/>> [Accessed 3 February 2018].

<sup>487</sup> Snow K., 2008. *Mainstreaming, integration, inclusion. Is there a difference?* [online] Available at: <<https://www.disabilityisnatural.com/incl-mainstream-integration.html>> [Accessed 26 January 2018].

<sup>488</sup> Perles, K., 2012. *Understanding Mainstreaming in Special Ed* [online] Available at: <<https://www.brighthubeducation.com/special-ed-inclusion-strategies/104442-mainstreaming-special-education-students/>> [Accessed 3 February 2018].

можливим лише завдяки постійній допомозі з боку: *асистента вчителя*, який готує навчальне середовище та засоби навчання, допомагає учням з особливими потребами в індивідуальному режимі чи в малих групах (наприклад, читає з ними на прохання вчителя), коригує і спрямовує їхню поведінку (оригінальні назви посади: *teacher's aide* / *teacher aide* (у США та Новій Зеландії) / *teacher aide* / *integration aide* / *education support worker* (в Австралії))<sup>489; 490; 491; 492; 493</sup>, *індивідуального педагога*, що прикріплюється до одного учня з особливими потребами (інколи з дитячого садка чи з початкової школи), знає особливості його захворювання чи розвитку і відповідає за успішність його роботи на уроці (в Новій Зеландії ця функція покладається на асистента вчителя – "*teacher aide*") (оригінальні назви посади: *shadow teacher* (у США) / *shadow* / *educational assistant* / *special needs assistant* (в Канаді))<sup>494; 495</sup>), чи *спеціального педагога*, що співпрацює з учителем-предметником у середньому загальноосвітньому закладі (оригінальна назва посади: *special education teacher*) (переклад з англ. – Н.С. Щерба)<sup>496</sup>. При цьому чергування індивідуального та класного навчання видається освітянам найефективнішим<sup>497</sup>;

<sup>489</sup> Glossary of career education programs, 2017. *Teacher's Aide: Job Description and Salary Information* [online] Available at: <[https://study.com/articles/Teachers\\_Aide\\_Job\\_Description\\_and\\_Salary\\_Information.html](https://study.com/articles/Teachers_Aide_Job_Description_and_Salary_Information.html)> [Accessed 20 February 2018].

<sup>490</sup> Ministry of education. New Zealand Government, 2012. *The role of the teacher's aide/ Information for teachers and caregivers* [online] Available at: <<https://parents.education.govt.nz/assets/Documents/Special-Education/The-role-of-the-teachers-aide.pdf>> [Accessed 21 February 2018].

<sup>491</sup> Giangreco, M.F., 2002. *Teachers and teacher's aides: Who does what? Workbook. Module 1*. Wellington: New Zealand Ministry of Education

<sup>492</sup> Customised training, 2018. *What exactly is a teacher's aide?* [online] Available at: <<http://www.customisedtraining.edu.au/about-us/blog/what-exactly-is-a-teachers-aide/>> [Accessed 1 February 2018].

<sup>493</sup> Queensland government, Department of education, 2017. *Teacher Aides. Professional development* [online] Available at: <<http://education.qld.gov.au/staff/development/employee/teacheraide/>> [Accessed 1 February 2018].

<sup>494</sup> Saez, A., 2018. *What is a shadow teacher?* [online] Available at: <<https://classroom.synonym.com/shadow-teacher-8782494.html>> [Accessed 2 February 2018].

<sup>495</sup> Kid Mechanix, 2017. *The Shadow's Role in the Classroom. Practical ABA Programs and resources* [online] Available at: <<http://kidmechanix.com/role-school-shadow/>> [Accessed 27 February 2018].

<sup>496</sup> Perles, K., 2012. *Understanding Mainstreaming in Special Ed* [online] Available at: <<https://www.brighthubeducation.com/special-ed-inclusion-strategies/104442-mainstreaming-special-education-students/>> [Accessed 3 February 2018].

<sup>497</sup> Masters in Special Education. 2016. *Program Guide What does mainstreaming mean? Definition of the term* [online] Available at: <<https://www.masters-in-special-education.com/faq/what-does-mainstreaming-mean/>> [Accessed 20 January 2018].

- мейнстримінг передбачає пристосування учня до школи, а інклюзія – адаптацію школи до учня<sup>498</sup>.

У свою чергу, поняття "**інтеграція**" (від англ. "integration" – "злиття", "об'єднання в одне ціле") увійшло в обіг на європейському континенті в 60-ті роки щодо осіб з обмеженими можливостями, означаючи "процес їх уходження в соціальний простір за умови досягнення ними певного рівня розвитку"<sup>499</sup>. Сьогодні в контексті освіти людей з інвалідністю воно використовується в широкому та вузькому значеннях. В широкому – термін розуміється "як процес і результат надання людині з порушеннями психофізичного розвитку прав та реальних можливостей бути задіяним у всіх видах соціального життя суспільства нарівні і разом з усіма його членами"<sup>500</sup>, а також як "процес установалення оптимальних зв'язків між відносно самостійними, не пов'язаними між собою соціальними об'єктами (штучний процес, в якому людина з особливими потребами пристосовується до життя так, як може)"<sup>501</sup>.

Серед вужчих тлумачень поняття "інтеграція" цікавими в контексті нашого дослідження є такі як: "залучення дітей з порушеннями психофізичного розвитку до системи загальної освіти"<sup>502</sup>, що здійснюється *за програмою масової чи спеціальної школи з наданням їм усталених освітніх послуг*<sup>503</sup>, "створення єдиного освітнього простору, що передбачає зближення загальної та спеціальної освіти, а також навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в

<sup>498</sup> Lepolem 2015. *Segregation, integration, inclusion: what is the history of educating children with special needs?* [online] Available at: <<https://lepole.education/en/index.php/pedagogical-culture/63-the-inclusive-school?showall=&start=1>> [Accessed 26 February 2018].

<sup>499</sup> Чайковський, М.Є., 2015. Інтеграція та інклюзія молоді з особливими потребами: соціально-педагогічна складова. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*, 10, с. 69.

<sup>500</sup> Кузава, І.Б., 2012. Порівняльна характеристика термінів "інклюзія" та "інтеграція". *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 21, с. 150.

<sup>501</sup> Самсонова Л. 2015. Як дати всім дітям повноцінну освіту. *Insider*, [online] Режим доступу: <http://www.theinsider.ua/lifestyle/5578081873c36/> [Дата звернення 3 лютого 2018].

<sup>502</sup> Даниленко, Л.І. ред., 2007. *Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч.-метод. посіб.* Київ: Самміт книга.

<sup>503</sup> Кузава, І.Б., 2013. *Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія і методика*: [монографія]. Луцьк: ПП Іванюк В.П., с. 17.

умовах, наближених до звичайних"<sup>504</sup> та як "спільне навчання дітей із особливостями психофізичного розвитку в спеціальному класі (групі) загальноосвітнього навчального закладу за спеціальними програмами, адаптованими методами і засобами"<sup>505</sup>. При цьому учні з особливими потребами мають оволодіти освітнім стандартом у ті ж самі чи наближені строки, за якими навчаються здорові діти<sup>506</sup>. Наведені визначення вказують на близькість понять "мейнстримінг" та "інтеграція", а в Рекомендаціях ООН щодо запровадження інклюзії<sup>507</sup> вони ототожнюються. Проте теорія другого з підходів набула більшого розвитку, ніж першого, особливо серед європейських освітян.

На відміну від мейнстримінгу, інтеграція дітей з особливими потребами реалізується в опорі на існуючу інфраструктуру і масових, і спеціальних закладів середньої освіти<sup>508</sup> в межах певних класифікацій форм / типів і моделей.

Х.М. Уорнок<sup>509</sup> пропонує розподіляти інтеграцію на такі три форми:

- локаційну, при якій навчання дітей з особливими потребами відбувається в тому ж місці, де навчаються їх однолітки з типовим розвитком;
- соціальну, при якій учні з особливими потребами проводять позаурочний час у тих самих місцях, де й учні без особливих потреб;
- функціональну, що передбачає спільне навчання учнів із особливими потребами та з типовим розвитком у межах одного навчального плану та завдань.

На думку А.А.Колупасової, Н.З. Софій, Ю.М. Найди, І.О. Калініченко та ін., до типів інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітні заклади належать:

<sup>504</sup> Кузава, І.Б., 2012. Порівняльна характеристика термінів "інклюзія" та "інтеграція". *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 21, с. 150.

<sup>505</sup> Бондарь, В.І. та Синьов, В.М. ред., 2011. *Дефектологічний словник: навчальний посібник*. Київ: МП Леся, с. 200.

<sup>506</sup> Малишевська, І.А., 2015. Інтеграція як форма соціального буття дітей з особливими потребами. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7(51), с. 371.

<sup>507</sup> *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*, 2005. Paris: UNESCO, с. 9.

<sup>508</sup> Малофеев, Н.Н. и Шматко, Н.Д., 2008. Базовые модели интегрированного обучения. *Дефектология*, 1, с. 73.

<sup>509</sup> Warnock, H.M., 1978. *Special educational needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. London: HMSO.

- *соціальна*, при якій діти з особливими потребами можуть брати участь у позакласній діяльності разом зі здоровими однолітками;
- *функціональна*, що реалізується в певній моделі спільного навчання дітей з особливими потребами та з типовим розвитком. І.О. Калініченко розділяє цей тип на часткову та абсолютну<sup>510; 511</sup>, з яких перша відповідає моделі постійної повної, а друга – тимчасової (часткової) інтеграції за класифікацією Н.Н. Малофєєва та Н.Д. Шматко<sup>512</sup> (див. *моделі інтеграції*, описані далі);
- *спонтанна* (неконтрольована), коли учні з особливими потребами відвідують загальноосвітні класи без створення для них спеціальних умов. Цей тип нагадує найпершу модель мейнстрімінгу, що використовувалась;
- *зворотна*, коли "здорові" діти відвідують спецшколу<sup>513; 514</sup>.

На думку Л.М. Шипіциної, в середній освіті дітей з особливими потребами реалізуються *соціальна та педагогічна інтеграція*: перша передбачає їх адаптацію до системи соціальних стосунків в освітньому середовищі, в яке вони інтегруються, а друга – розвиток у них здатності до засвоєння необхідного навчального матеріалу<sup>515</sup>.

Що стосується *моделей інтеграції* учнів з особливими потребами в загальноосвітні заклади, то один із найповніших переліків запропонований у дослідженні Н.Н. Малофєєва та Н.Д. Шматко. Він включає такі моделі, як:

1. *Недозована інтеграція*, що може використовуватись до досить вузької групи учнів. До неї належить єдиний різновид:

<sup>510</sup> Колупаєва А.А., Софій Н.З., Найда Ю.М. та ін., 2007. *Інклюзивна школа: особливості організації та управління*: навч.-метод. посіб.. Київ.

<sup>511</sup> Калініченко, І.О., 2011. Понятійна термінологія інклюзивної освіти в Україні. *Постметодика*, 1(98), с. 14.

<sup>512</sup> Малофєєв, Н.Н. и Шматко, Н.Д., 2008. Базовые модели интегрированного обучения. *Дефектология*, 1, с. 71–78.

<sup>513</sup> Калініченко, І.О., 2011. Понятійна термінологія інклюзивної освіти в Україні. *Постметодика*, 1(98), с. 14.

<sup>514</sup> Даниленко, Л.І. ред. 2007. *Інклюзивна школа: особливості організації та управління*: навч. метод. посіб. Київ: Всеукраїнський фонд "Крок за кроком", с. 11.

<sup>515</sup> Шипицына, Л.М., 2000. Экскурс в историю интеграции. В: Назарова, М.Н. ред. *Специальная педагогика*. Москва: Академия, с. 355.

- *постійна повна*, при якій 1-3 учні з особливими потребами навчаються в звичайному ("інтегрованому") класі загальноосвітнього закладу в рівних умовах зі "здоровими" учнями, за необхідності отримуючи індивідуальну корекційну допомогу (медичну, психологічну чи педагогічну) в межах чи поза межами школи. Ця модель доступна для дітей, чий рівень психофізичного розвитку та психологічна готовність до спільного навчання у класі відповідають чи є близькими до вікової норми. Використання цієї моделі рекомендується в масових (загальноосвітніх), масових інтегрованих та комбінованих (де є звичайні та спеціальні класи) закладах середньої освіти<sup>516</sup>.

## 2. Дозована інтеграція:

- *постійна неповна*, що передбачає спільне вивчення низки предметів учнями, чий рівень психічного розвитку дещо нижчий за вікову норму, в одному ("гнучкому") класі з однолітками з типовим розвитком в умовах надання їм значної корекційно-розвиткової допомоги. Ця модель застосовується, в першу чергу, до дітей із затримкою психічного розвитку та неускладненою розумовою відсталістю. Схема організації навчання передбачає створення декількох паралельних класів, по 2-3 учні з інвалідністю в кожному, які разом складають одну корекційну групу для проведення фронтальних або індивідуальних корекційних занять з учителем-дефектологом за спеціальними програмами. Як наголошують автори, більшість урочного та позаурочного часу ці діти мають проводити не в корекційній групі, а в масовому класі;

- *постійна часткова*, при якій учні з особливими потребами постійно вчаться у спеціальних класах загальноосвітньої (комбінованої) школи, а ті з них, що мають вищий рівень розвитку, систематично проводять у звичайних класах незначну кількість навчального та позанавчального часу (по 1-3 учні на клас), де вони мають засвоїти ті обмежені вміння та навички, що їм доступні. Діти, що

<sup>516</sup> Малофеев, Н.Н. и Шматко, Н.Д., 2008. Базовые модели интегрированного обучения. *Дефектология*, 1, с. 74–75.

будуть інтегровані, повинні вже мати певний досвід спілкування зі "здоровими" однолітками, тому метою їх включення є поглиблення соціальної інтеграції. Для реалізації такої моделі вчитель-дефектолог має *готувати цих учнів до занять у масових класах*, спираючись на свої спостереження щодо ступеня адаптації та труднощів кожної конкретної дитини. В його обов'язки також входить давати рекомендації іншим учителям щодо їх навчання та виховання<sup>517</sup>. Як можна помітити, модель постійної часткової інтеграції подібна до першої моделі мейнстрімінгу, описаної вище;

- *тимчасова чи часткова* передбачає, що учні спеціальних і звичайних класів загальноосвітньої (комбінованої) школи об'єднуються не рідше 2 разів на місяць у ході проведення спільних заходів виховного характеру (як-от: прогулянок, свят, розваг, ігор, змагань, окремих занять, що проводяться вчителем-дефектологом). Метою такої інтеграції є формування в учнів з особливими потребами початкового досвіду спілкування з однолітками з типовим розвитком. Умовою реалізації даної інтеграційної моделі є підготовка останніх спеціальним педагогом до взаємодії з дітьми з особливими потребами у формі бесід, а також через виготовлення саморобних ігор та книжок для учнів з інвалідністю, проведення для них спектаклів тощо. Поступово діти з особливими потребами залучаються до спільної діяльності, і зокрема, в системі додаткової освіти (в секціях і гуртках). Описана модель інтеграції нагадує другу модель мейнстрімінгу, про яку йшлося вище;

- *епізодична*, при якій учні з особливими потребами навчаються у спеціальних (*корекційних*) закладах освіти та інколи зустрічаються зі "здоровими" однолітками в межах таборів відпочинку, спеціально організованих походів, екскурсій, конкурсів, свят, виставок, а також на зустрічах секцій чи

---

<sup>517</sup> Малофеев, Н.Н. и Шматко, Н.Д., 2008. Базовые модели интегрированного обучения. *Дефектология*, 1, с. 76–80.

гуртків. При цьому спільні заходи організуються педагогами загальноосвітніх шкіл за методичної підтримки вчителів-дефектологів<sup>518</sup>.

З наведеного вище переліку можна зробити висновок, що інтеграція, як і мейнстримінг, загалом передбачає *адаптацію учнів до освітнього середовища*, а не навпаки. Водночас, згідно зі звітом Європейської агенції з розвитку освіти дітей з особливими потребами, будь-які моделі освіти, в яких діти проводять більшу частину дня у спеціальних класах (школах) є *сегрегацією*<sup>519</sup>. А отже належність до інтегрованого навчання трьох останніх моделей є дискусійною.

Реалізація описаних інтеграційних моделей в Україні не суперечить чинному законодавству. Так відповідно до вимог чинних освітньо-нормативних документів<sup>520; 521</sup> у тих школах, де навчаються діти з особливими потребами, за необхідності мають створюватися спеціальні класи.

Згідно з Положенням про спеціальні класи в них мають бути забезпечені такі *умови* для учнів з особливими освітніми потребами як:

- безперешкодний доступ до території та приміщень загальноосвітнього навчального закладу;
- відповідна навчально-матеріальна база (спеціальні навчальні програми, підручники, наочно-дидактичні посібники, форми, методи навчання та виховання, засоби корекції індивідуального і колективного користування);
- відповідне кадрове забезпечення.

Рішення про створення спеціальних класів приймається *за наявності*:

- відповідного контингенту учнів;
- необхідної навчально-матеріальної бази;

<sup>518</sup> Малофеев, Н.Н. и Шматко, Н.Д., 2008. Базовые модели интегрированного обучения. *Дефектология*, 1, с. 80-83.

<sup>519</sup> Meijer, C.J.W. ed., 2003. *Special Education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education, p. 9.

<sup>520</sup> Верховна Рада України. Закон України "Про загальну середню освіту" [online] Режим доступу: <<http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/651-14>> [Дата звернення 26 жовтня 2017].

<sup>521</sup> МОН України, 2010. Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах [online] Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1412-10>> [Дата звернення 23 березня 2018].



- достатнього кадрового забезпечення;
- погодження з відповідним органом управління освітою та органом державної санітарно-епідеміологічної служби<sup>522</sup>.

Згідно з пп. 1.5-1.9. Положення, школи можуть отримувати:

- *організаційну допомогу* (щодо організації навчально-виховного процесу, підвищення кваліфікаційного рівня педагогічних працівників) від відповідних органів управління освітою;
- *консультативну допомогу* (щодо відкриття та комплектування спеціальних класів, змісту навчання та корекційно-розвиткової роботи з дітьми) від відповідних психолого-медико-педагогічних консультацій;
- *науково-методичну допомогу* (щодо функціонування спеціальних класів і моніторингу навчальних досягнень учнів) від інститутів післядипломної педагогічної освіти та районних (міських) методичних кабінетів<sup>523</sup>.

Однак, що стосується моделі освітньої інтеграції, що практично запроваджувалася в Україні, то як вважає Т. Ілляшенко, для інтегрованих учнів з особливими потребами, як правило, не створювалося необхідних умов в загальноосвітніх навчальних закладах<sup>524</sup>. Тобто всім категоріям дітей з інвалідністю може бути запропонована *спонтанна* інтеграція, що є найпростішою, але найменш ефективною. Ця ситуація характерна і для інших країн Європи. Так згідно з прес-релізом Європейської Комісії необхідні умови для дітей з особливими потребами створюються не завжди<sup>525</sup>. Це пояснюється труднощами переходу від Медичної до Соціальної моделі інвалідності і зумовлено такими *факторами*, як: недостатнє фінансування навчальних

<sup>522</sup> МОН України, 2010. *Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах* [online] Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1412-10>> [Дата звернення 23 березня 2018].

<sup>523</sup> Там само.

<sup>524</sup> Ілляшенко, Т., 2009. Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній заклад. *Соціальний педагог*, 5, с. 30.

<sup>525</sup> European Commission, 2012. *Press Release* [online] Available at: <[http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-12-761\\_en.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-761_en.htm)> [Accessed 16 February 2018].

закладів, невідповідність методико-організаційного забезпечення навчального процесу, недостатня підготовка та вмотивованість педагогічних кадрів.

Розглянемо останній фактор докладніше. Доцільність інтегрованого навчання сприймається освітянами неоднозначно. Як показує аналіз наукової літератури<sup>526; 527; 528; 529</sup>, більшість авторів погоджується з необхідністю *інтеграції дітей з нескладними порушеннями* у звичайні класи. Переваги в даному випадку очевидні: педагогічна інтеграція сприяє соціальній. Крім того, на думку Н.Н. Малофеева, Н.Д. Шматко та О.В. Сокольнікової, залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітньої школи, де до них висуваються вищі вимоги, дозволяє їм досягти більшого, ніж за інших умов. Автори наголошують, що інтегроване навчання є корисним і для учнів із типовим розвитком – вони стають більш відповідальними та толерантними<sup>530; 531; 532; 533</sup>.

Проте, як застерігають науковці, освітня *інтеграція учнів із помірними чи важкими порушеннями розвитку* в загальноосвітні заклади може викликати низку *труднощів*, які можна класифікувати наступним чином:

#### 1. Неготовність учнів з інвалідністю до інтегрованого навчання:

<sup>526</sup> Сокольнікова, О.В., 2007. Проблема рівних можливостей і залучення до суспільного життя людей з особливими потребами. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. Збірник наукових праць*, 2(4), с. 73-77.

<sup>527</sup> Зотова, А.М., 1997. Интеграция ребенка-инвалида в среду здоровых сверстников как метод социальной адаптации. *Дефектология*, 6, с. 21-25.

<sup>528</sup> Калмикова, Л.В., 2007. Теоретичний аналіз проблеми інтеграції дітей та молоді з особливими потребами в освітніх закладах *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. Збірник наукових праць*, 3(5), с. 222.

<sup>529</sup> Томчук, С.М., 2004. Теоретичний аналіз проблем адаптації дітей з особливими потребами до навчання в школі. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. Збірник наукових праць*, 1(3), с. 339-343.

<sup>530</sup> Perles, K., 2012. *Understanding Mainstreaming in Special Ed* [online] Available at: <<https://www.brighthubeducation.com/special-ed-inclusion-strategies/104442-mainstreaming-special-education-students/>> [Accessed 3 February 2018].

<sup>531</sup> A blog by Concordia University, Portland, 2012. *Mainstreaming special education in the classroom* [online] Available at: <<https://education.cu-portland.edu/blog/classroom-resources/mainstreaming-special-education-in-the-classroom/>> [Accessed 26 February 2018].

<sup>532</sup> Малофеев, Н.Н. и Шматко, Н.Д., 2008. Базовые модели интегрированного обучения. *Дефектология*, 1, с. 72.

<sup>533</sup> Сокольнікова, О.В., 2007. Проблема рівних можливостей і залучення до суспільного життя людей з особливими потребами. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. Збірник наукових праць*, 2(4), с. 74-75.

- відсутність у них навичок спілкування та потреби в ньому<sup>534</sup> внаслідок зниження перцептивного аспекту усної комунікації, що порушує сприймання та розуміння співрозмовника<sup>535</sup>;

- неадекватна самооцінка, негативне сприйняття оточуючих людей, гіпертрофований егоцентризм, схильність до соціального утриманства<sup>536</sup>.

## 2. Неготовність педагогів масової школи до інтегрованого навчання:

- перебільшення ролі спеціального навчання і, водночас, недооцінювання ролі загальноосвітнього середовища;

- труднощі структурування інтегрованих занять і визначення в них ролі вчителя<sup>537</sup>;

- проблеми з некерованою поведінкою дітей з особливими потребами, що може мати руйнівний вплив на плин занять у звичайних класах<sup>538</sup>.

## 3. Неготовність учнів із типовим розвитком та їхніх батьків до інтегрованого навчання:

- проблема соціального прийняття у школі учнів з інвалідністю, що вимагає організації спеціальної роботи<sup>539</sup>. Його відсутність може призвести до розвитку в останніх вторинних особистісних порушень (невпевненості в собі, нерішучості, залежності від оточуючих, агресивності, імпульсивності тощо)<sup>540</sup>;

Освітняни пропонують полегшувати вказані труднощі *засобами*:

<sup>534</sup> Зотова, А.М., 1997. Интеграция ребенка-инвалида в среду здоровых сверстников как метод социальной адаптации. *Дефектология*, 6, с. 22.

<sup>535</sup> Калмикова, Л.В., 2007. Теоретичний аналіз проблеми інтеграції дітей та молоді з особливими потребами в освітніх закладах. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. Збірник наукових праць*, 3(5), с. 218.

<sup>536</sup> Зотова, А.М., 1997. Интеграция ребенка-инвалида в среду здоровых сверстников как метод социальной адаптации. *Дефектология*, 6, с. 22.

<sup>537</sup> Там само.

<sup>538</sup> Masters in Special Education. 2016. *Program Guide What does mainstreaming mean? Definition of the term* [online] Available at: <<https://www.masters-in-special-education.com/faq/what-does-mainstreaming-mean/>> [Accessed 20 January 2018].

<sup>539</sup> Калмикова, Л.В., 2007. Теоретичний аналіз проблеми інтеграції дітей та молоді з особливими потребами в освітніх закладах *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. Збірник наукових праць*, 3(5), с. 222.

<sup>540</sup> Томчук, С.М., 2004. Теоретичний аналіз проблем адаптації дітей з особливими потребами до навчання в школі. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. Збірник наукових праць*, 1(3), с. 340-342.

- індивідуалізації процесу навчання та виховання<sup>541</sup> і, зокрема, розробки індивідуальної навчальної програми розвитку для учня з інвалідністю<sup>542</sup>;
- використання диференційованого підходу<sup>543</sup>;
- надання учням спеціального супроводу з боку педагогічного складу школи<sup>544</sup>.

Проте, як вважає Т.І. Бут, *різниця між поняттями "інтеграція" та "інклюзія"* учня з особливими потребами в загальноосвітній навчальний заклад полягає в тому, що перша забезпечує його присутність у середовищі, не пристосованому до його потреб, а друга означає його включення в освітню систему й соціальне середовище за рахунок адаптації останніх до його потреб<sup>545</sup>. В Рекомендаціях ЮНЕСКО щодо запровадження інклюзії, інтеграція характеризується як така, що не супроводжується змінами в організації навчання, в навчальних планах, стратегіях викладання та учіння<sup>546</sup>. А отже ми можемо зробити висновки, що запропоновані вище заходи *належать не до інтегрованого, а скоріше до інклюзивного навчання*. Це припущення підтверджується у визначенні інклюзивного навчання, запропонованого А.А. Колупаєвою: воно розуміється як гнучка, *індивідуалізована* система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання, що реалізується за

<sup>541</sup> Томчук, С.М., 2004. Теоретичний аналіз проблем адаптації дітей з особливими потребами до навчання в школі. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. Збірник наукових праць*, 1(3), с. 340.

<sup>542</sup> Сокольнікова, О.В., 2007. Проблема рівних можливостей і залучення до суспільного життя людей з особливими потребами. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. Збірник наукових праць*, 2(4), с. 73-77.

<sup>543</sup> Калмикова, Л.В., 2007. Теоретичний аналіз проблеми інтеграції дітей та молоді з особливими потребами в освітніх закладах *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. Збірник наукових праць*, 3(5), с. 218-225.

<sup>544</sup> Там само, с. 223.

<sup>545</sup> Бут, Т.І., 2003. *Политика включения и исключения в Англии: в чьих руках сосредоточен контроль?* [хрестоматия]. Москва: Высшая школа.

<sup>546</sup> *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*, 2005. Paris: UNESCO.

*індивідуальним навчальним планом і забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом*<sup>547</sup>.

За дослідженням М.Є. Чайковського, інтеграція та інклюзія не протирічають одна одній, бо вони є поступовими, взаємно перехідними процесами, у ході яких вирішуються різноманітні задачі. При цьому, на думку автора, *інтегрована освіта* в Австрії, Бельгії, Голландії, Італії, Нідерландах, Німеччині, Франції і т.д. дозволяє не лише створити систему загальноосвітніх навчальних закладів, доступних для учнів з особливими потребами, але й зберегти та розвинути систему спеціальних навчальних закладів. Водночас у США, Великобританії та ін., спеціальна освіта вважається неприйнятною, тому в державних навчальних закладах домінує *інклюзивний* підхід до освіти осіб з інвалідністю<sup>548</sup>. Проте це не перешкоджає існуванню мережі приватних спеціальних шкіл.

В Україні згідно з п. 2 Статті 9 Закону України "Про загальну середню освіту" не заперечується запровадження ні *інклюзивного*, ані *інтегрованого навчання*<sup>549</sup>. Станом на 1 січня 2020 в інклюзивних класах в Україні навчалось 19345 учнів з особливими освітніми потребами<sup>550</sup>, а з початку 2020-2021 навчального року їх число зросло до 25078. Загалом створено 18687 інклюзивних класів на базі майже 43% існуючих ЗЗСО<sup>551</sup>.

Розглянемо детальніше можливості інклюзивного підходу до навчання учнів з особливими потребами в загальноосвітніх закладах. Як і інтеграція, поняття "**інклюзія**" (від англ. "inclusion" – "включення") має ширше і вужче значення. В першому випадку вона називається *соціальною* та визначається за

<sup>547</sup> Колупаєва, А.А., 2009. *Інклюзивна освіта: реалії та перспективи*: [монографія]. Київ: Самміт-Книга, с. 23.

<sup>548</sup> Чайковський, М.Є., 2015. Інтеграція та інклюзія молоді з особливими потребами: соціально-педагогічна складова. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*, 10, с. 70.

<sup>549</sup> Верховна Рада України, 2018. *Закон України "Про загальну середню освіту"* [online] Режим доступу: <<http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/651-14>> [Дата звернення 26 жовтня 2017].

<sup>550</sup> Міністерство освіти і науки України, 2020. Статистичні дані [online] Режим доступу: <<https://mon.gov.ua/ua/statistichni-dani>> [Дата звернення 08 лютого 2021]

<sup>551</sup> More than 25,000 pupils in Ukraine study in inclusive classes – education minister, 2020. *Ukrinform* [online] Режим доступу: <https://www.ukrinform.net/rubric-society/3166703-more-than-25000-pupils-in-ukraine-study-in-inclusive-classes-education-minister.html> [Lfnf pdthtyyz 10 csxyz 2020]

такими показниками, як: включення особи в групу; включення її в діяльність; відчуття включення (позитивний емоційний контакт із соціумом)<sup>552</sup>. Як зазначає І.О. Калініченко, соціальна інклюзія можлива лише в інклюзивному суспільстві, "яке приймає індивідуальні включення"<sup>553</sup>. На думку Л. Самсонової, вона "передбачає збільшення ступеня участі всіх громадян у соціумі, у першу чергу тих, хто має обмежені фізичні чи інші можливості. Процес передбачає розробку та застосування конкретних рішень, які можуть дозволити кожній людині рівноправно брати участь у будь-якій суспільній діяльності"<sup>554</sup>.

У вужчому значенні (тобто як *академічна* інклюзія осіб з особливими потребами) поняття почало використовуватися з кінця 1980-х років – після міжнародної зустрічі освітян північноамериканського континенту, ініційованої М. Форест і Дж. Пеарпойнтом у коледжі Фронтір (Онтаріо, Канада), де обговорювались причини неефективності спеціальної моделі освіти<sup>555</sup>. А починаючи з зустрічі в Саламанці в 1994 році (про що йшлося в підрозділі 1.1) термін увійшов у міжнародні документи, що скеровують освіту людей з інвалідністю<sup>556</sup>. Сьогодні поняття "інклюзія" розуміється ЮНЕСКО як "динамічний спосіб позитивного реагування на різноманіття учнів та сприймання індивідуальних відмінностей не як проблеми, а як можливості збагатити навчальний процес" (переклад з англ. – Н.С. Щерба)<sup>557</sup>.

В Україні, згідно з Постановою Кабінету Міністрів "Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах" (від 15.08.2011 № 872), середня освіта учнів з обмеженими можливостями організується на підставі складання **індивідуальної програми**

<sup>552</sup> Калініченко, І.О., 2011. Понятійна термінологія інклюзивної освіти в Україні. *Постметодика*, 1(98), с. 16.

<sup>553</sup> Там само.

<sup>554</sup> Самсонова Л. 2015. Як дати всім дітям повноцінну освіту. *Insider*, [online] Режим доступу: <http://www.theinsider.ua/lifestyle/5578081873c36/> [Дата звернення 3 лютого 2018].

<sup>555</sup> Bunch, G., 2015. Un análisis del movimiento de la Educación Inclusiva en Canadá. *Cómo trabajar Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), p. 3.

<sup>556</sup> ЮНЕСКО, 1994. Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Париж: UNESCO.

<sup>557</sup> *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*, 2005. Paris: UNESCO.

розвитку відповідно до висновку психолого-медико-педагогічної консультації (і зокрема, заступника директора з навчально-виховної роботи, вчителів, асистента вчителя, психолога, вчителя-дефектолога та інших), а також батьків / опікунів і самого учня<sup>558; 559</sup>.

Програма складається за встановленою формою, що містить:

- *загальну інформація про учня (прізвище, ім'я, по батькові, дату народження, назву закладу, де він навчається, рік навчання)*<sup>560</sup>;
- *відомості про особливості розвитку учня (особливі освітні потреби, стан здоров'я, фізичний і мовленнєвий розвиток, когнітивну, емоційно-вольову сферу, попередню навчальну діяльність)*<sup>561; 562</sup>;
- *інформацію про наявний рівень знань і вмінь (потенційні можливості і потреби, вплив порушень на здатність учня до навчання, його навчальний стиль тощо)*<sup>563; 564</sup>;
- *дані про необхідність додаткових освітніх та соціальних потреб (необхідність у додатковій підтримці з боку асистента вчителя, супроводі*

<sup>558</sup> Кабінет Міністрів України, 2011. *Постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 № 872 "Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах"* [online] Режим доступу: <<https://edirshkoly.mcfr.ua/npd-doc.aspx?npmid=94&npid=39307>> [Дата звернення 3 березня 2018].

<sup>559</sup> Педрада. Портал освітян України, 2017. *Усталена форма індивідуальної програми розвитку дитини* [online] Режим доступу: <[https://www.pedrada.com.ua/article/1422-ustalena-forma-individualno-programi-rozvitku-ditini?from=PW\\_Auth&ustp=W](https://www.pedrada.com.ua/article/1422-ustalena-forma-individualno-programi-rozvitku-ditini?from=PW_Auth&ustp=W)> [Дата звернення 4 квітня 2018].

<sup>560</sup> Кабінет Міністрів України, 2011. *Постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 № 872 "Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах"* [online] Режим доступу: <<https://edirshkoly.mcfr.ua/npd-doc.aspx?npmid=94&npid=39307>> [Дата звернення 3 березня 2018].

<sup>561</sup> Там само.

<sup>562</sup> Педрада. Портал освітян України, 2017. *Усталена форма індивідуальної програми розвитку дитини* [online] Режим доступу: <[https://www.pedrada.com.ua/article/1422-ustalena-forma-individualno-programi-rozvitku-ditini?from=PW\\_Auth&ustp=W](https://www.pedrada.com.ua/article/1422-ustalena-forma-individualno-programi-rozvitku-ditini?from=PW_Auth&ustp=W)> [Дата звернення 4 квітня 2018].

<sup>563</sup> Кабінет Міністрів України, 2011. *Постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 № 872 "Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах"* [online] Режим доступу: <<https://edirshkoly.mcfr.ua/npd-doc.aspx?npmid=94&npid=39307>> [Дата звернення 3 березня 2018].

<sup>564</sup> Педрада. Портал освітян України, 2017. *Усталена форма індивідуальної програми розвитку дитини* [online] Режим доступу: <[https://www.pedrada.com.ua/article/1422-ustalena-forma-individualno-programi-rozvitku-ditini?from=PW\\_Auth&ustp=W](https://www.pedrada.com.ua/article/1422-ustalena-forma-individualno-programi-rozvitku-ditini?from=PW_Auth&ustp=W)> [Дата звернення 4 квітня 2018].

соціальним працівником, роботі з вчителем-дефектологом, вчителем-логопедом тощо)<sup>565; 566;</sup>

- *особливості психолого-педагогічної допомоги* (що може надаватись у позаурочний час у ході проведення корекційно-розвиткових занять) з визначенням ППП фахівця, а також найменування, місця, дат і періодичності проведення занять<sup>567; 568;</sup>

- *характеристику учня* (а саме: інформацію про розвиток його емоційно-вольової, фізичної, когнітивної, мовленнєвої та соціальної сфер; заплановані дії та очікувані позитивні зміни)<sup>569; 570;</sup>

- *перелік навчальних предметів*, програми яких підлягають адаптації чи модифікації або від вивчення яких учень звільнюється<sup>571; 572</sup>. Як зазначає О.В. Гаяш, і адаптація, і модифікація змінюють характер навчання, але перша залишає зміст і понятійну сутність навчального завдання в їх початковому вигляді, а друга міняє зміст та / або понятійну складність завдання<sup>573;</sup>

- *інші заходи, пов'язані з адаптацією навчального процесу до індивідуальних освітніх потреб учнів: пристосування навчального середовища*

<sup>565</sup> Педрада. Портал освітян України, 2017. *Усталена форма індивідуальної програми розвитку дитини* [online] Режим доступу: <[https://www.pedrada.com.ua/article/1422-ustalena-forma-ndividualno-programi-rozvitku-ditini?from=PW\\_Auth&ustp=W](https://www.pedrada.com.ua/article/1422-ustalena-forma-ndividualno-programi-rozvitku-ditini?from=PW_Auth&ustp=W)> [Дата звернення 4 квітня 2018].

<sup>566</sup> Кабінет Міністрів України, 2011. *Постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 № 872 "Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах"* [online] Режим доступу: <<https://edirshkoly.mcfr.ua/npd-doc.aspx?npmid=94&npid=39307>> [Дата звернення 3 березня 2018].

<sup>567</sup> Там само.

<sup>568</sup> Педрада. Портал освітян України, 2017. *Усталена форма індивідуальної програми розвитку дитини* [online] (Останнє оновлення 12 серпня 2017) Режим доступу: <[https://www.pedrada.com.ua/article/1422-ustalena-forma-ndividualno-programi-rozvitku-ditini?from=PW\\_Auth&ustp=W](https://www.pedrada.com.ua/article/1422-ustalena-forma-ndividualno-programi-rozvitku-ditini?from=PW_Auth&ustp=W)> [Дата звернення 4 квітня 2018].

<sup>569</sup> Там само.

<sup>570</sup> Кабінет Міністрів України, 2011. *Постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 № 872 "Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах"* [online] Режим доступу: <<https://edirshkoly.mcfr.ua/npd-doc.aspx?npmid=94&npid=39307>> [Дата звернення 3 березня 2018].

<sup>571</sup> Там само.

<sup>572</sup> Педрада. Портал освітян України, 2017. *Усталена форма індивідуальної програми розвитку дитини* [online] (Останнє оновлення 12 серпня 2017) Режим доступу: <[https://www.pedrada.com.ua/article/1422-ustalena-forma-ndividualno-programi-rozvitku-ditini?from=PW\\_Auth&ustp=W](https://www.pedrada.com.ua/article/1422-ustalena-forma-ndividualno-programi-rozvitku-ditini?from=PW_Auth&ustp=W)> [Дата звернення 4 квітня 2018].

<sup>573</sup> Гаяш, О.В., 2013. *Сутність процесів адаптації та модифікації для ефективності навчання учнів з особливими освітніми потребами* [online] Режим доступу: <<https://zakinppo.org.ua/kabineti/kabinet-doshkilnoi-pochatkovoi-ta-inkluzivnoi-osviti/inkluzivna-osvita/2039-sutnist-procesiv-adaptacii-ta-modifikacii-dlja-efektivnosti-navchannja-uchniv-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebam>> [Дата звернення 12 березня 2018].



(забезпечення доступності, регулювання інтенсивності освітлення, зменшення рівня шуму в класі, наявність приміщення для усамітнення); *психолого-педагогічна адаптація* (збільшення часу на виконання завдань, чергування видів діяльності, виконання завдань за зразком, вид та частота релаксації, використання засобів концентрації уваги); *адаптація навчального матеріалу* (навчальних посібників, наочних матеріалів, наявність підказок, використання друкованих текстів з різним розміром шрифтів); *використання спеціального обладнання* тощо<sup>574; 575</sup>.

Детальніше про адаптацію та модифікацію, що можуть реалізуватися в інклюзивній іншомовній освіті див. підрозділ 2.3.

Як показало анкетування, проведене серед 35 батьків / опікунів учнів з інвалідністю, що проживають в Житомирі / Житомирській області та навчаються інклюзивно на основному та старшому етапах (див. дод. Е), значна їх частина звільнена від вивчення ІМ.

Розглянемо можливості використання **вечірньої, заочної, індивідуальної та дистанційної форм навчання** дітей з особливими потребами (також зазначених у Законі України "Про загальну середню освіту" як можливі варіанти її отримання)<sup>576</sup>.

**Вечірня форма навчання** регулюється Положенням про вечірню (змінну) школу<sup>577</sup>. Остання визначається в документі як "загальноосвітній навчальний заклад II-III ступенів, що забезпечує реалізацію прав громадян, які не мають можливості навчатися у школах з денною формою навчання, на загальну

<sup>574</sup> Кабінет Міністрів України, 2011. *Постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 № 872 "Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах"* [online] Режим доступу: <<https://edirshkoly.mcfr.ua/npd-doc.aspx?npmid=94&npid=39307>> [Дата звернення 3 березня 2018].

<sup>575</sup> Педрада. Портал освітян України, 2017. *Усталена форма індивідуальної програми розвитку дитини* [online] Режим доступу: <[https://www.pedrada.com.ua/article/1422-ustalena-forma-individualno-programi-rozvitku-ditini?from=PW\\_Auth&ustp=W](https://www.pedrada.com.ua/article/1422-ustalena-forma-individualno-programi-rozvitku-ditini?from=PW_Auth&ustp=W)> [Дата звернення 4 квітня 2018].

<sup>576</sup> Верховна Рада України, 2018. *Закон України "Про загальну середню освіту"* [online] Режим доступу: <<http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/651-14>> [Дата звернення 26 жовтня 2017].

<sup>577</sup> МОН України, 2011. *Положення про вечірню (змінну) школу* [online] Режим доступу: <<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0758-05>> [Дата звернення 7 березня 2018].

середню освіту з відривом або без відриву від виробництва". Навчальний процес у вечірній школі проводиться за робочим навчальним планом, складеним на основі типових навчальних планів, затверджених МОНмолодьспортом. При цьому вік учнів не обмежується<sup>578</sup>. Як вказано в Положенні, при загальноосвітньому навчальному закладі можуть створюватися *класи з вечірньою (заочною) формою навчання* (за погодженням з відповідним місцевим органом управління освітою). У вечірніх школах може також бути організоване навчання учнів за **заочною формою** (за умови створення на їхній базі навчально-консультаційних пунктів)<sup>579</sup>.

Як показав аналіз вітчизняних освітньо-нормативних документів, створення *інклюзивних* вечірніх / заочних шкіл або класів не передбачено.

У свою чергу, індивідуальне навчання учнів з особливими потребами здійснюється в Україні відповідно до Положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах<sup>580</sup>. Саме поняття "**індивідуальна форма навчання**" визначається в документі як "спосіб організації навчальної діяльності, який регулюється певним, наперед визначеним розпорядком, забезпечується педагогічними працівниками за місцем проживання учнів та організовується для забезпечення права громадян на здобуття повної загальної середньої освіти". За Положенням ця форма рекомендується учням із особливими потребами, які за станом здоров'я не можуть відвідувати загальноосвітні навчальні заклади. Передумовою навчання є індивідуальна програма розвитку та навчальний план, про які йшлося вище. На кожного учня старшої школи (що є цільовою аудиторією нашого дослідження)

<sup>578</sup> МОН України, 2011. *Положення про вечірню (змінну) школу* [online] (Останнє оновлення 25 листопада 2011) Режим доступу: <<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0758-05>> [Дата звернення 7 березня 2018].

<sup>579</sup> МОН України, 2011. *Положення про вечірню (змінну) школу* [online] (Останнє оновлення 25 листопада 2011) Режим доступу: <<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0758-05>> [Дата звернення 7 березня 2018].

<sup>580</sup> МОН України, 2016. *Положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах* [online] (Останнє оновлення 12 січня 2016) Режим доступу: <[https://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/50829/](https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/50829/)> [Дата звернення 20 лютого 2018].

має відводитись не менше 12 годин безпосередньої роботи з учителями на тиждень<sup>581</sup>.

Як вважає проф. А. Капська та ін.<sup>582</sup>, навчання дітей з обмеженими функціональними можливостями (і, на нашу думку, особливо за індивідуальною формою) має такі *закономірності*:

- залежність навчання та реабілітації від *мобілізації потенціалу сім'ї*;
- реалізація індивідуальної програми розвитку *згідно з реабілітаційним потенціалом учня*;
- об'єднання зусиль сукупного потенціалу соціуму *для найбільш повного задоволення потреб сім'ї дитини*, з проблемами здоров'я і розвитку<sup>583</sup>.

Індивідуальна, вечірня та заочна форми навчання можуть реалізуватися не лише у традиційному форматі, але й дистанційно. Розглянемо останню форму детальніше.

Організація **дистанційної форми навчання** скеровується в Україні Положенням про дистанційне навчання<sup>584</sup>. В документі поняття "*дистанційне навчання*" розуміється як "індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій"<sup>585</sup>. У свою чергу, термін "*дистанційна форма навчання*" тлумачиться як така "форма організації навчального процесу у закладах освіти (ЗВО, ЗПО, ПТНЗ, ЗЗСО), яка забезпечує реалізацію дистанційного навчання та передбачає

<sup>581</sup> МОН України, 2016. *Положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах* [online] (Останнє оновлення 12 січня 2016) Режим доступу: <[https://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/50829/](https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/50829/)> [Дата звернення 20 лютого 2018].

<sup>582</sup> Капська, А. Й. ред., 2006. *Соціальна педагогіка*: підручник. 3-є вид. перероб. і доп. Київ: Центр учбової літератури.

<sup>583</sup> Там само, с. 353-355.

<sup>584</sup> МОН України, 2016. *Положення про дистанційне навчання* [online] (Останнє оновлення 21 серпня 2015) Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13>> [Дата звернення 20 лютого 2018].

<sup>585</sup> Там само.

можливість отримання випускниками документів державного зразка про відповідний освітній або освітньо-кваліфікаційний рівень". Дистанційна форма навчання у ЗЗСО (наприклад, у вигляді спеціальних класів / груп, робота в яких організується відповідно до робочих навчальних планів школи) запроваджується відповідно до рішення педагогічної ради та погоджується з органом управління освітою за умови наявності кадрового та системотехнічного забезпечення<sup>586</sup>. При цьому навчальне спілкування відбувається у формі передачі відео-, аудіо-, текстової та графічної інформації, яка систематизується в межах веб-ресурсів навчальних дисциплін і зберігається у веб-середовищі дистанційного навчання<sup>587</sup>. *Формами* дистанційної освіти в ЗЗСО є:

- самостійна робота;
- навчальне заняття (урок, практичне заняття, лабораторне заняття, консультація та інші)
- контрольний захід<sup>588</sup>.

За Положенням дистанційна форма навчання може розглядатись як:

- окрема форма;
- спосіб забезпечення інших форм<sup>589</sup>.

У першому випадку дистанційне навчання рекомендується (поміж іншими варіантами) для учнів з особливими потребами, стан здоров'я яких змушує їх навчатись удома за індивідуальною формою<sup>590; 591</sup>. За таким принципом працює, наприклад, київська дистанційна середня загальноосвітня школа "Оптіма"<sup>592</sup>.

<sup>586</sup> МОН України, 2016. *Положення про дистанційне навчання* [online] (Останнє оновлення 21 серпня 2015) Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13>> [Дата звернення 20 лютого 2018].

<sup>587</sup> Там само.

<sup>588</sup> Там само.

<sup>589</sup> Там само.

<sup>590</sup> Там само.

<sup>591</sup> Zane Education, 2016. *Online Education and Learning for Disabled Students* [online] Available at: <<http://www.zaneeducation.com/disabled-education/disabled-learning.php>> [Accessed 16 February 2018].

<sup>592</sup> Центр освіти Оптіма, 2019. *Дистанційна школа "Оптіма"* [online] Режим доступу: <https://optima.school/> [Дата звернення 3 червня 2019].

Що стосується *другого випадку*, то як показав аналіз вітчизняних і зарубіжних освітніх джерел, дистанційна форма навчання може використовуватись учнями з особливими освітніми потребами:

- як додатковий засіб навчання в ситуаціях, коли замість інклюзії учню пропонується в школі спонтанна інтеграція (тобто не створюється ніяких умов, що враховували б його індивідуальні особливості). Відповідні ресурси можуть, наприклад, пропонуватись у формі серій навчальних відеоматеріалів із субтитрами за різними шкільними предметами<sup>593</sup>;
- як додатковий засіб навчання, що надає можливість повторно переглянути пояснення свого вчителя чи обрати того вчителя, чиї пояснення є для учня найзрозумілішими. Наприклад, у Рішельєвському ліцеї при Одеському національному університеті вчителі записують відео своїх уроків і розміщують їх на каналі "Дистанционное образование Ришельевского лицея" (на YouTube)<sup>594</sup>.

Розглянемо особливості навчання учнів з особливими потребами в **спеціальних закладах освіти**. Система спеціальної освіти історично запроваджувалась у багатьох країнах світу до 1960-1970-х років. Її філософією була ізоляція людей "з відхиленнями від норми", оскільки вони начебто були нездатні функціонувати в суспільстві і заважали існувати людям із типовим розвитком. Зважаючи на ставлення до осіб з інвалідністю, умови в закладах спеціальної освіти часто були негуманними. В гіршому випадку таких людей ізолювали поза освітніми закладами і піддавали тортурам<sup>595</sup>.

В деяких країнах (наприклад, у США, Канаді та Великобританії<sup>596</sup>) розвиток середньої освіти дітей з інвалідністю призвів до *знищення системи*

<sup>593</sup> Zane Education, 2016. *Special needs* [online] Available at: <<http://www.zaneeducation.com/#special-needs>> [Accessed 16 February 2018].

<sup>594</sup> Офіційний сайт Рішельєвського ліцею при Одеському національному університеті, 2018. *Дистанційна освіта* [online] Режим доступу: <<http://www.rl.odessa.ua/index.php/uk/>> [Дата звернення 16 лютого 2018].

<sup>595</sup> Dray, B.J., 2008. History of special education In: E. Provenzo, J.P. Renaud, ed. 2008. *Encyclopedia for Social and Cultural Foundations of Education*. Thousand Oaks. California: Sage, p. 744.

<sup>596</sup> Чайковский, М.С., 2015. Інтеграція та інклюзія молоді з особливими потребами: соціально-педагогічна складова. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*, 10, с. 70.

державних спеціальних навчальних закладів. Як відзначають Б.Дж. Дрей і М. Кіф-Мартін<sup>597; 598</sup>, у США ситуація почала змінюватися після прецедентної судової справи Брауна проти Ради з питань освіти (США, 1954 рік, оригінальна назва справи: *Brown v. Board of Education*<sup>599</sup>), пов'язаної з відмовою школи "для білих" зарахувати ученицю-афроамериканку. Наслідком було не лише визнання необхідності припинення расової сегрегації, але й зрушення всього масиву проблем, пов'язаних з порушеннями права людини на освіту. На думку дослідників<sup>600; 601</sup>, спусковим механізмом для початку десегрегації середньої освіти осіб з інвалідністю стала інша судова справа – Пенсільванська асоціація розумово відсталих дітей проти штату Пенсільванія (США, 1972 рік, оригінальна назва справи: *Pennsylvania Association for Retarded Children v. Commonwealth of Pennsylvania*)<sup>602</sup>. Її наслідком стало прийняття Статті 504 Акту Про реабілітацію в 1973 році (оригінальна назва: *Section 504 of the Rehabilitation Act*), відповідно до якої заборонялась дискримінація людей з інвалідністю в будь-якій програмі чи діяльності<sup>603</sup>. Однак, незважаючи на це, вчителі загальноосвітніх шкіл відмовлялися працювати з дітьми з інвалідністю, пояснюючи це браком фінансів, програм і кваліфікованих кадрів<sup>604</sup>. Тому в 1975 році було прийнято План дій щодо освіти всіх неповносправних дітей (*the Education of All Handicapped Children Action*), що стосувався інклюзивної освіти в середніх навчальних

<sup>597</sup> Dray, B.J., 2008. History of special education In: E. Provenzo, J.P. Renaud, ed. 2008. *Encyclopedia for Social and Cultural Foundations of Education*. Thousand Oaks. California: Sage, p. 744.

<sup>598</sup> Keefe-Martin, M. 2001. Legislation, case law and current issues in inclusion: An analysis of trends in the United States and Australia. *Australia and New Zealand Journal of Law and Education*, 6(1-2), p. 26.

<sup>599</sup> CNN Library, 2013. *Brown v. Board of Education Fast Facts* [online] Available at: <<https://edition.cnn.com/2013/07/04/us/brown-v-board-of-education/index.html>> [Accessed 1 March 2018].

<sup>600</sup> Dray, B.J., 2008. History of special education In: E. Provenzo, J.P. Renaud, ed. 2008. *Encyclopedia for Social and Cultural Foundations of Education*. Thousand Oaks. California: Sage, p. 744.

<sup>601</sup> Keefe-Martin, M. 2001. Legislation, case law and current issues in inclusion: An analysis of trends in the United States and Australia. *Australia and New Zealand Journal of Law and Education*, 6(1-2), p. 26.

<sup>602</sup> RAVEL, 1972. *Pennsylvania Ass'n for Retarded Children v. Pennsylvania*. 343 F.Supp. 279 (E.D. Pa. 1972) [online] Available at: <<https://www.ravellaw.com/opinions/f5cf069869045fc4d647935d1da36b90>> [Accessed 4 March 2018].

<sup>603</sup> Keefe-Martin, M. 2001. Legislation, case law and current issues in inclusion: An analysis of trends in the United States and Australia. *Australia and New Zealand Journal of Law and Education*, 6(1-2), p. 27.

<sup>604</sup> Dray, B.J., 2008. History of special education In: E. Provenzo, J.P. Renaud, ed. 2008. *Encyclopedia for Social and Cultural Foundations of Education*. Thousand Oaks. California: Sage, p. 745.

зкладах і регулював наявні проблеми<sup>605</sup>. Як наслідок в 1980-х роках у США закрились останні державні школи-інтернати для дітей з інвалідністю, а починаючи з 1990-х років, після прийняття низки федеральних і міжнародних нормативно-правових документів, змінилося ставлення до людей з особливими потребами – сьогодні вони сприймаються швидше як культурне явище, аніж як неповноцінні громадяни<sup>606</sup>.

В останні десятиліття у США, Великобританії та Канаді більшість дітей навчається інклюзивно, проте існує й розвинена система *приватних* спеціальних шкіл, що призначені для навчання учнів із різними категоріями інвалідності та можуть бути денними та інтернатними, з роздільним чи спільним навчанням хлопців і дівчат (див. наприклад <sup>607; 608; 609</sup>). Батьки можуть обрати той навчальний заклад, що спеціалізується на порушеннях розвитку чи захворюванні їхньої дитини.

В Україні до спеціальних закладів освіти належать:

- спеціальні школи;
- санаторні школи (школи-інтернати);
- навчально-реабілітаційні центри<sup>610</sup>.

Що стосується загальноосвітніх санаторних шкіл-інтернатів, ми не розглядатимемо їх у нашому дослідженні, оскільки, як показав аналіз Положення про загальноосвітню школу-інтернат та загальноосвітню санаторну школу-

<sup>605</sup> Keefe-Martin, M. 2001. Legislation, case law and current issues in inclusion: An analysis of trends in the United States and Australia. *Australia and New Zealand Journal of Law and Education*, 6(1-2), p. 27.

<sup>606</sup> Dray, B.J., 2008. History of special education In: E. Provenzo, J.P. Renaud, ed. 2008. *Encyclopedia for Social and Cultural Foundations of Education*. Thousand Oaks. California: Sage, p. 744.

<sup>607</sup> Our Kids, 2016. *Boarding schools for special needs students* [online] Available at: <<http://www.ourkids.net/boarding-schools-special-needs.php>> [Accessed 6 March 2018].

<sup>608</sup> Special needs UK. *Informing parents and professionals. Schools for moderate learning difficulties* [online] Available at: <<http://www.specialneedsuk.org/results.asp?specialityid=10>> [Accessed 9 March 2018].

<sup>609</sup> Cole, D.A. and Meyer, L.H., 1991. Social integration and severe disabilities: A longitudinal analysis of child outcomes. *Journal of Special Education*, 25(3), p. 340-351.

<sup>610</sup> МОН України, 2018. *Зарахування до спеціальних закладів загальної середньої освіти: Проект* [online] Режим доступу: <<https://www.pedrada.com.ua/article/2230-zarahuvannya-do-spetsalnih-zakladv-zagalno-seredno-osviti-proekt>> [Дата звернення 18 лютого 2018].

інтернат<sup>611</sup>, до них не зараховуються діти з ДЦП, що є цільовою групою в нашому дослідженні. Робота **спеціальних шкіл** організується у відповідності до Положення про спеціальну загальноосвітню школу (школу-інтернат) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку<sup>612</sup>. Вони бувають двох *типів*:

- спеціальні загальноосвітні школи-інтернати;
- спеціальні загальноосвітні школи продовженого дня<sup>613</sup>.

*Спеціальна загальноосвітня школа-інтернат* визначається в Положенні як загальноосвітній навчальний заклад, що забезпечує здобуття певного рівня освіти, професійну орієнтацію та підготовку, проводить корекційно-розвиткову роботу з дітьми, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, умови проживання та утримання за рахунок держави<sup>614</sup>. У свою чергу, *спеціальна загальноосвітня школа* – це заклад із продовженим днем, що забезпечує навчання, виховання та корекційно-розвиткову роботу дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, за рахунок держави<sup>615</sup>.

Обидва вказані різновиди спецшкіл розподіляються в Україні за категоріями інвалідності, тому учні поступають до них не за територіальним принципом, а на підставі рішення психолого-медико-педагогічних консультацій<sup>616</sup> (трансформованих в Інклюзивно-ресурсні центри). Залежно від нозології, на яку орієнтована спецшкола, навчальний процес у ній організується за навчальним робочим планом, побудованим або за типовими навчальними планами *загальноосвітніх навчальних закладів* або *спеціальних загальноосвітніх*

<sup>611</sup> МОН України, 2003. *Положення про загальноосвітню школу-інтернат та загальноосвітню санаторну школу-інтернат* [online] Режим доступу: <<http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0525-03>> [Дата звернення 18 лютого 2018].

<sup>612</sup> МОН України, 2008. *Положення про спеціальну загальноосвітню школу (школу-інтернат) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку* [online] Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1219-08> [Дата звернення 18 лютого 2018].

<sup>613</sup> Там само.

<sup>614</sup> Там само.

<sup>615</sup> Там само.

<sup>616</sup> Самсонова Л. 2015. Як дати всім дітям повноцінну освіту. *Insider*, [online] Режим доступу: <http://www.theinsider.ua/lifestyle/5578081873c36/> [Дата звернення 3 лютого 2018].



навчальних закладів (у контексті нашого дослідження – III ступеня) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку (див, напр.,<sup>617</sup>).

За даними статистичного бюлетеня в 2015 році в Україні існувало 8 типів спеціальних шкіл:

- для сліпих учнів (6 закладів);
- дітей зі зниженим зором (22 заклади);
- глухих учнів (23 заклади);
- учнів зі зниженим слухом (18 закладів);
- дітей з порушеннями опорно-рухового апарату (15 закладів);
- з тяжкими порушеннями мовлення (10 закладів);
- із затримкою психічного розвитку (24 заклади)<sup>618</sup>.

Проте останніми роками спостерігається тенденція до переведення учнів спецшкіл у загальноосвітні школи, що подекуди призводить до закриття перших.

В Україні середня освіта у спеціальних навчальних закладах, як правило, не комбінується з освітою в загальноосвітніх. Навчання дітей з особливими потребами у спецшколах може бути організоване з урахуванням таких моделей дозованої *інтеграції*, як: зворотня та епізодична. Що стосується можливості створення на базі спеціальної школи *спеціальних* або *інклюзивних класів*, то як коментує це питання О. Бошно, в цих закладах припустимо виокремлювати спеціальні класи для дітей з іншою нозологією чи для поглибленого вивчення окремих предметів, але не інклюзивні. Останні, відповідно до чинної нормативно-правової документації, створюються лише на базі загальноосвітніх навчальних закладів<sup>619</sup>.

<sup>617</sup> Практика управління закладом освіти, 2018. *Типові навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів (III ступінь) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку* [online] Режим доступу: <[https://edirshkoly.mcfr.ua/npd-doc.aspx?npmid=94&npid=18610&utm\\_source=http://www.pedrada.com.ua&utm\\_medium=refer&utm\\_campaign=content\\_link](https://edirshkoly.mcfr.ua/npd-doc.aspx?npmid=94&npid=18610&utm_source=http://www.pedrada.com.ua&utm_medium=refer&utm_campaign=content_link)> [Дата звернення 3 лютого 2018].

<sup>618</sup> *Загальноосвітні навчальні заклади України на початок 2014/15 навчального року. Статистичний бюлетень*, 2015. Київ: Державна служба статистики України.

<sup>619</sup> Бошно, О., 2015. Створення класів з інклюзивним навчанням у спеціальній загальноосвітній школі. *Практика управління закладом освіти*, [online] 4. Режим доступу: <https://edirshkoly.mcfr.ua/article>.

Навчання учнів з особливими потребами в **навчально-реабілітаційних центрах** відбувається відповідно до Положення про навчально-реабілітаційний центр<sup>620</sup>. В документі це поняття визначається як "загальноосвітній навчальний заклад, метою діяльності якого є реалізація права на освіту дітей з особливими освітніми потребами, зумовленими *складними вадами розвитку*, їх інтеграція в суспільство шляхом здійснення комплексних реабілітаційних заходів, спрямованих на відновлення здоров'я, здобуття освіти відповідного рівня, розвиток та корекцію порушень"<sup>621</sup>. Центри формуються за такими *профілями*:

- для дітей із вадами слуху в поєднанні із затримкою психічного розвитку або розумовою відсталістю;
- для дітей, які мають вади зору у поєднанні із тяжкими системними мовленнєвими порушеннями, затримкою психічного розвитку чи розумовою відсталістю та сліпоглухих;
- для дітей, які мають *вади опорно-рухового апарату* в поєднанні із тяжкими системними мовленнєвими порушеннями, затримкою психічного розвитку або розумовою відсталістю;
- для дітей з тяжкими порушеннями мовлення у поєднанні з розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку.

Згідно з Положенням про навчально-реабілітаційний центр передумовами його створення є наявність необхідної матеріально-технічної бази, кадрового забезпечення та дітей, що потребують комплексної реабілітації у процесі здобуття середньої освіти. Навчальний процес у Центрах відбувається за індивідуальною програмою реабілітації учня та має корекційну спрямованість<sup>622</sup>.

*Структурними підрозділами* Центру є:

---

aspx?aid=515092&utm\_source=pedrada.com.ua&utm\_medium=refer&utm\_campaign=content\_link [Дата звернення 11 лютого 2018].

<sup>620</sup> Законодавство України, 2012. *Положення про навчально-реабілітаційний центр* [online] Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1502-12>> [Дата звернення 11 лютого 2018].

<sup>621</sup> Там само.

<sup>622</sup> Законодавство України, 2012. *Положення про навчально-реабілітаційний центр* [online] Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1502-12>> [Дата звернення 11 лютого 2018].

- *дошкільне відділення*, до якого входять спеціальні групи денного та цілодобового (п'ятиденного) перебування для дітей віком від 2 до 6 (7) років;
- *спеціальна загальноосвітня школа (школа-інтернат)* для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку I-III ступенів (про які йшлося вище)<sup>623</sup>.

Таким чином, можливими варіантами навчання учнів з особливими освітніми потребами в системі спеціальних закладів освіти є: спеціальна загальноосвітня школа чи школа-інтернат як окремий заклад чи у складі навчально-реабілітаційного центру.

Згідно з Постановою від 23 квітня 2003 року № 585 "Про встановлення строку навчання у загальноосвітніх навчальних закладах для дітей з особливими освітніми потребами" – учні з порушеннями слуху, зору та опорно-рухового апарату навчаються *13 років*<sup>624</sup>.

Питання про доцільність навчання учнів з особливими освітніми потребами в спеціальних навчальних закладах дискутується вітчизняними та зарубіжними освітянами, а також самими учнями з особливими освітніми потребами. Як показало дослідження С. Ша, британські підлітки та юнаки з важкими формами інвалідності, що мали досвід навчання в спеціальних і масових школах, здебільшого виступають **на захист спеціальної освіти**, наводячи такі аргументи<sup>625</sup>:

- *навчальні приміщення у спеціальних навчальних закладах*, сплановані з урахуванням потреб учнів із конкретною нозологією, тому вони можуть пересуватись самостійно (відкривати двері, долати сходи, тощо)<sup>626</sup>;

<sup>623</sup> Законодавство України, 2012. *Положення про навчально-реабілітаційний центр* [online] Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1502-12>> [Дата звернення 11 лютого 2018].

<sup>624</sup> Законодавство України, 2016. *Постанова "Про встановлення строку навчання у загальноосвітніх навчальних закладах для дітей з особливими освітніми потребами"* [online] Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/585-2003-%D0%BF>> [Дата звернення 11 лютого 2018].

<sup>625</sup> Shah, S., 2007. Special or mainstream? The views of disabled students. *Research Papers in Education*, 22(4), pp. 433-439.

<sup>626</sup> Там само, р. 434.

- учні отримують *комплексну реабілітацію від досвідчених фахівців* (фізіотерапію, гідротерапію, заняття з розвитку мовлення, тощо), а також можливості для тренувань і відпочинку (наприклад, для плавання)<sup>627</sup>;
- *педагогічна та психологічна підтримка* учнів є достатньою та адекватною для того, щоб навчити їх необхідних умінь (наприклад, читання чи письма) та розвинути їх професійні амбіції (наприклад, стати перекладачем)<sup>628</sup>;
- організація *транспортного забезпечення* відповідає їх потребам<sup>629</sup>;
- учні *відпочивають* від уроків *одночасно з однокласниками*, їм не потрібно затримуватись у класі для додаткових занять з асистентом учителя<sup>630</sup>;
- *соціальна інтеграція* в середовищі собі подібних є ефективнішою, рідші випадки *емоційного тиску чи ігнорування* з боку однолітків<sup>631</sup>.

У свою чергу, **критики спеціальної освіти** (освітяни та учні з особливими потребами) наводять такі аргументи:

- на думку Л.Самсонової, навчання у школах-інтернатах призводить до *соціальної деградації* дітей внаслідок їх відокремлення від суспільства<sup>632</sup>. Ця позиція підтримується і в лонгітюдному дослідженні Д.Е. Коула та Л.Х. Мейєр, спрямованому на порівняння результатів навчання учнів із важкими формами інвалідності (і, зокрема, ДЦП) в загальноосвітніх і спеціальних школах м. Міннеаполіса (штат Міннесота, США). Як було з'ясовано, академічні досягнення учнів не залежать від типу школи, проте соціальна компетентність дітей у сегрегованому навчальному середовищі знаходиться у стані регресу внаслідок обмеженого спілкування з однолітками та педагогами<sup>633</sup>;

<sup>627</sup> Shah, S., 2007. Special or mainstream? The views of disabled students. *Research Papers in Education*, 22(4), p. 433.

<sup>628</sup> Там само, р. 434.

<sup>629</sup> Там само, р. 433.

<sup>630</sup> Там само, р. 435.

<sup>631</sup> Там само, р. 436-437.

<sup>632</sup> Самсонова Л. 2015. Як дати всім дітям повноцінну освіту. *Insider* [online] Режим доступу: <<http://www.theinsider.ua/lifestyle/5578081873c36/>> [Дата звернення 3 лютого 2018].

<sup>633</sup> Cole, D.A. and Meyer, L.H., 1991. Social integration and severe disabilities: A longitudinal analysis of child outcomes. *Journal of Special Education*, 25(3), p. 340.

- ярлики, що навішуються на учнів спецшкіл ("глухі, сліпі, розумово відсталі"), закладають у них *сценарій фізичної неспроможності*<sup>634</sup> і виробляють схильність до соціального утриманства<sup>635</sup>;
- спеціальна освіта часто вимагає окремого проживання учня з особливими потребами та його сім'ї, що негативно впливає на *перспективи соціалізації та адаптації до самостійного життя*<sup>636</sup>;
- розподіл учнів з особливими потребами у спецшколу за нозологією не означає, що там будуть враховуватись їх *індивідуальні освітні особливості*<sup>637</sup>;
- перебування учнів з особливими потребами серед однолітків, які знаходяться у важкому психофізичному стані *впливає на них гнітюче*<sup>638</sup>.

На користь інклюзивної освіти наводяться такі аргументи:

- за дослідженням британських учених А. Каламбоуки, П. Фаррела, А.Дайсона, та І.Каплана, у 81% із 26 наукових публікацій, більшість із яких були написані авторами з США, спільне навчання дітей з особливими потребами та учнів із типовим розвитком має нейтральний або позитивний вплив на академічні досягнення останніх<sup>639</sup>. За дослідженням А.М. Хоукатт, спільне навчання має позитивний вплив на обидві категорії учнів<sup>640</sup>;
- стандарти викладання та *академічні вимоги знаходяться на вищому рівні*, ніж у спеціальних навчальних закладах<sup>641; 642</sup>.

<sup>634</sup> Самсонова Л. 2015. Як дати всім дітям повноцінну освіту. *Insider* [online] Режим доступу: <<http://www.theinsider.ua/lifestyle/5578081873c36/>> [Дата звернення 3 лютого 2018].

<sup>635</sup> Зотова, А.М., 1997. Интеграция ребенка-инвалида в среду здоровых сверстников как метод социальной адаптации. *Дефектология*, 6, с. 22.

<sup>636</sup> Самсонова Л. 2015. Як дати всім дітям повноцінну освіту. *Insider* [online] Режим доступу: <<http://www.theinsider.ua/lifestyle/5578081873c36/>> [Дата звернення 3 лютого 2018].

<sup>637</sup> Там само.

<sup>638</sup> Shah, S., 2007. Special or mainstream? The views of disabled students. *Research Papers in Education*, 22(4), pp. 437.

<sup>639</sup> Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., and Kaplan, I., 2007. The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational research*, 49(4), pp. 365-383.

<sup>640</sup> Hocutt, A.M., 1996. Effectiveness of Special Education: Is Placement the Critical Factor? *The Future of Children*, Spring, p. 91.

<sup>641</sup> Shah, S., 2007. Special or mainstream? The views of disabled students. *Research Papers in Education*, 22(4), p. 438.

<sup>642</sup> Jenkinson, J., 2000. All Students Belong: Inclusive Education for Students with Severe Learning Disabilities. *Tizard Learning Disability Review*, 5(4), pp. 4-13.

Нарешті **критики інклюзії**, що акцентують свою увагу на недоречностях, які виявились у ході її запровадження у школах різних країн світу, обґрунтовують свою позицію таким чином:

- постійна присутність асистента вчителя біля учня з інвалідністю перешкоджає соціальній інтеграції останнього в класі, що призводить до його ігнорування однолітками<sup>643</sup>. При цьому часто саме асистент учителя навчає учня. Відсутність у першого достатнього рівня предметної підготовки негативно впливає на результати освіти<sup>644</sup>;
- відсутність у найближчій загальноосвітній школі необхідних умов для навчання учня з конкретною нозологією означає, що він або буде залежати від постійної допомоги асистента вчителя або його зарахують до іншої школи. В останньому випадку може виникнути проблема з транспортом<sup>645</sup>;
- запровадження інклюзії передбачає, в першу чергу, посилення фінансування для забезпечення навчального процесу необхідними матеріальними ресурсами. Крім того академічна успішність учнів з особливими освітніми потребами прямо залежить від підготовки педагогів і їхньої готовності інвестувати в учня час і зусилля. Недостатність необхідних ресурсів і підтримки призводить до неефективності інклюзії<sup>646</sup>.

За дослідженням А.М. Хоукатт, існуючі в освіті *позиції щодо інклюзії учнів із особливими потребами* включають такі варіанти:

- некваліфікований ентузіазм щодо запровадження повної інклюзії і знищення системи спеціальних освітніх закладів;

<sup>643</sup> Shah, S., 2007. Special or mainstream? The views of disabled students. *Research Papers in Education*, 22(4), pp. 425–442.

<sup>644</sup> Warnock, M. and Norwich B. 2010. *Special educational needs. Key debates in educational policy*. 2<sup>nd</sup> ed. London-New York: Bloomsbury.

<sup>645</sup> Shah, S., 2007. Special or mainstream? The views of disabled students. *Research Papers in Education*, 22(4), pp. 425–442.

<sup>646</sup> Warnock, M. and Norwich B. 2010. *Special educational needs. Key debates in educational policy*. 2<sup>nd</sup> ed. London-New York: Bloomsbury, p. 77.

- ентузіазм щодо філософії інклюзії, але підтримка права вибору інших варіантів освіти учнями з особливими освітніми потребами та їхніми батьками;
- підтримка скорочення кількості спеціальних освітніх закладів;
- підтримка "виправданої" (індивідуалізованої) інклюзії, що включала б можливість використання інших форм освіти та відповідних послуг;
- невпевненість у тому, що інклюзія може надати необхідні освітні послуги учням із труднощами в навчанні, а також із порушеннями зору та слуху / глухотою та сліпотою;
- невпевненість у достатній відповідальності учителів масової школи та позитивному впливі інклюзії на всіх учнів, а також визнання того факту, що різноманітність освітніх закладів і підходів до викладання – це перевага сучасної освітньої системи<sup>647</sup>.

За дослідженням А.М. Хоукат<sup>648</sup>, найвищих результатів у навчанні учнів з особливими освітніми потребами вдається досягти за умови інтенсивного та розумно індивідуалізованого навчання, поєднаного з частим і докладним моніторингом прогресу. Зважаючи на різноманітність порушень та їх поєднань в учнів з інвалідністю, можливість різного ступеня ураження та низки різноманітних супутніх факторів, можна зробити *висновок*, що очевидно найбільш доцільним є збереження різних освітніх форм, з яких можна було б підібрати найкращий варіант чи комбінацію форм відповідно до особливих освітніх потреб конкретного учня.

---

<sup>647</sup> Hocutt, A.M., 1996. Effectiveness of Special Education: Is Placement the Critical Factor? *The Future of Children*, Spring, pp. 79-81.

<sup>648</sup> Там само.

#### **2.4.2. Траєкторії середньої практикоорієнтованої освіти старшокласників з особливими потребами**

Розглянемо деякі національні моделі середньої освіти старшокласників з особливими освітніми потребами, що функціонують сьогодні в світі в контексті спеціальної та інклюзивної форм.

У Бельгії, починаючи з 1997 року, нормативно-правові документи передбачають два шляхи навчання учнів з особливими потребами: в межах інклюзивної чи спеціальної освіти. При цьому їх зарахування до тих чи інших шкіл відбувається за побажаннями батьків, але загальноосвітня школа може їм відмовити, спираючись на об'єктивні причини, і запропонувати інші варіанти. Що стосується можливості зарахування дитини до спеціальної школи, то для цього потрібен висновок психолого-медико-соціального центру, але батьки мають право вибору школи з наявних варіантів<sup>649</sup>. В залежності від стану здоров'я учня *середня* спеціальна освіта пропонує чотири освітні траєкторії:

- "*соціальна адаптація*", призначена для учнів, що в майбутньому не зможуть працювати через важкий ступінь інвалідності. Вони вчать навичок самообслуговування для подальшого життя вдома чи в спеціалізованих центрах;
- "*соціальна та професійна адаптація*", яка передбачає одержання (модифікованої) загальної середньої освіти, розвиток соціальних навичок та підготовку до посильної фізичної праці в безпечному середовищі, яка триває принаймні 4 роки. Організуються й курси професійної підготовки поза школою;
- "*професійна освіта*", що дозволяє учням отримувати (модифіковану) загальну середню освіту, розвивати соціальні навички та одержувати професійну підготовку, подібну до стандартної, яка триває 5 років. Учні готують до соціальної та професійної інклюзії;

<sup>649</sup> Meijer, C.J.W. ed., 2003. *Special Education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education, p. 24.



- "*перехід або набуття кваліфікації*", при якій учні отримують середню освіту (не модифіковану, а адаптовану до їхніх освітніх потреб) за одним із навчальних профілів: загальну, технічну, професійну, художню – за зразком загальної середньої освіти (переклад з англ. – Н.С. Щерба)<sup>650</sup>.

За чинною освітньо-нормативною базою Бельгії, *спеціальна освіта* розуміється як така, що "основана на педагогічному проекті, який забезпечує адаптоване навчання, піклування та лікування тих учнів, чий загальний тимчасовий чи постійний особистісний розвиток не може гарантуватись у загальноосвітній школі, або якщо цей розвиток є недостатнім"<sup>651</sup> (переклад з англ. – Н.С. Щерба). Що стосується *інклюзії*, то вона розуміється в Бельгії як ланка між загальною та спеціальною освітою, що дозволяє дітям з особливими потребами вивчати предмети та відвідувати заняття в загальноосвітніх навчальних закладах тимчасово чи постійно при додатковій навчально-методичній підтримці спецшкіл (переклад з англ. – Н.С. Щерба). Така гнучкість дозволяє забезпечити максимальне врахування особливих освітніх потреб учнів в освітньому процесі.

Відповідно у країні працюють дві *моделі* інклюзії:

- *перша* стосується учнів із фізичними вадами, а також дітей із глухотою та сліпотою, що навчалися у спеціальних школах, та були переведені в загальноосвітні за ініціативою педагогічного колективу спецшколи, психолого-медико-соціальних центрів однієї зі шкіл, батьків дитини чи самих учнів після досягнення ними 18-річного віку. Щоб отримати свідоцтво про середню освіту, останні мають відвідувати уроки в масовому (тобто в даному випадку в інклюзивному) класі на постійній основі. Водночас вони повинні займатися з учителями спеціальної школи по чотири години на тиждень;

<sup>650</sup> Meijer, C.J.W. ed., 2003. *Special Education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries*. Middelbart: European Agency for Development in Special Needs Education, p. 23.

<sup>651</sup> Там само: p. 24.

- *друга* передбачає, що учень залишається зарахованим до спецшколи, але навчається в загальноосвітній школі, користуючись психологічною, освітньою та / або медичною підтримкою з боку спецшколи. При цьому інклюзія може бути *неповною* (тобто учні можуть проводити першу частину дня в загальноосвітній, а другу – в спеціальній школі) чи *повною* (за ресурсної та педагогічної підтримки спецшколи), *тимчасовою*, а також *індивідуальною* чи *колективною* в залежності від кількості учнів з інвалідністю в масовому класі<sup>652</sup>.

Одним із варіантів педагогічного супроводу таких учнів є прикріплення до них учителів продовженого дня (оригінальна назва – remedial teacher). Учням надається доступ до спеціальних засобів навчання (і зокрема, технічних), до перекладених підручників (наприклад, шрифтом Брайля) та до інших матеріалів. В окремих випадках школи мають доступ до медичних центрів, які організовують фізичну реабілітацію цих учнів у навчальний час<sup>653</sup>. Що стосується інклюзивної освіти учнів *зі складними порушеннями*, то проблеми, що виникають, вирішуються за допомогою педагогів із спецшкіл, якщо інклюзія вважається можливою<sup>654</sup>. Тому в межах обох типів навчальних закладів практикується робота педагогів за сумісництвом та обмін досвідом<sup>655</sup> (переклад з англ. – Н.С. Щерба).

В **Австрії**, де з 1980-х років випробовувались різні моделі спільного навчання учнів із типовим розвитком і з особливими освітніми потребами, самі *батьки можуть вибирати*, де їхня дитина буде навчатись – у загальноосвітній чи в спеціальній школі (школі-інтеграті). Однак цей вибір має враховувати експертну оцінку, що надається їм спеціальним педагогом чи центром спеціальної освіти, за необхідності шкільним або іншим лікарем і психологом. В деяких спецшколах розробляються т. зв. автономні навчальні плани, що

<sup>652</sup> Meijer, C.J.W. ed., 2003. *Special Education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education, p. 28.

<sup>653</sup> Там само: р. 26.

<sup>654</sup> Там само: р. 19.

<sup>655</sup> Там само: р. 17.

модифікуються залежно від порушень окремих учнів. Обов'язковий термін навчання – 9 років, а старша школа триває до 12 класу. В контексті нашого дослідження цікаво, що для учнів з комплексними порушеннями у спецшколах можуть організовуватися спеціальні класи<sup>656</sup>.

*Інклюзія реалізується в країні у межах трьох моделей:*

- *інклюзивний клас з постійною підтримкою:* до них включають 4-6 учнів з особливими потребами (в залежності від їх категорії та ступеня інвалідності) та 17-20 дітей без інвалідності. Вчитель має постійну підтримку з боку спеціального педагога, а навчальний процес планується районною шкільною радою та узгоджується з головою центру спеціальної освіти та директором школи;
- *інклюзивний клас з частковою підтримкою:* її ступінь залежить від кількості учнів з особливими потребами та характеру їхньої інвалідності, оскільки в класі крім учителя-предметника працює лише один спеціальний педагог протягом декількох годин на день. Отже відповідальність за ефективність навчання значною мірою покладається на вміння і досвід основних учителів;
- *класи соціальної взаємодії:* учні з загальноосвітніх і спеціальних шкіл збираються разом, щоб проводити спільні заходи та заняття за попередньо складеним планом<sup>657</sup> (переклад з англ. – Н.С. Щерба).

В Австралії більшість дітей з особливими потребами навчається інклюзивно за однією з наступних моделей:

- в інклюзивних класах за модифікованим навчальним планом;
- в інклюзивних класах з додатковою педагогічною підтримкою;
- в невеликих спеціальних класах в масовій школі.

<sup>656</sup> Meijer, C.J.W. ed., 2003. *Special Education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries*. Middelbart: European Agency for Development in Special Needs Education, p. 11-15.

<sup>657</sup> Там само, p. 13.

Однак ті діти, що потребують значної підтримки, навчаються у спецшколах<sup>658</sup>.

У Данії метою спеціальної освіти є забезпечення готовності випускників до подальшого навчання чи працевлаштування<sup>659</sup>. До спеціальних навчальних закладів (як і в попередніх випадках) зараховуються учні, чиї потреби не задовільняються повністю в системі загальноосвітніх навчальних закладів, а навчальний процес реалізується в межах наступних *моделей* спеціальної освіти:

- учень навчається в масовому класі, щоб вивчати один чи декілька предметів, а решту з них освоює в спеціальній школі;
- учень фізично залишається в загальноосвітній школі та отримує спеціальну освіту з одного чи декількох предметів;
- учень переводиться з інклюзивного класу до спеціального, що входить до загальноосвітньої чи спеціальної школи;
- учень зарахований до масового чи спеціального класу та отримує освіту в обох<sup>660</sup>.

У Фінляндії спостерігається тенденція до скорочення кількості спецшкіл та одночасного зростання числа спеціальних класів у загальноосвітніх школах. Ті спецшколи, що фінансуються державою, слугують національними центрами розвитку освіти дітей з особливими потребами у співробітництві з Національною радою з питань освіти. Спеціальна освіта (в межах спеціальних груп, класів і шкіл) надається всім учням, для яких навчання в масових класах і школах є непосильним<sup>661</sup>. При цьому учні можуть вступити до спецшколи на 2 роки раніше за прийняту вікову норму та закінчити її на рік пізніше<sup>662</sup>.

<sup>658</sup> Smart Expat. Australia, 2016. *Special needs education in Australia* [online] Available at: <<https://smartexpat.com/australia/how-to-guides/family/education-support/special-needs>> [Accessed at 12 March 2018].

<sup>659</sup> Meijer, C.J.W. ed., 2003. *Special Education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries*. Middelbart: European Agency for Development in Special Needs Education, p. 31.

<sup>660</sup> Там само, р. 32-33.

<sup>661</sup> Там само, р. 39.

<sup>662</sup> Там само, р. 40.

Серед національних перспектив розвитку освіти дітей з особливими потребами такі як:

- запровадження єдиного навчального плану для всіх типів шкіл з його подальшою індивідуалізацією в індивідуальному освітньому плані кожного учня;
- створення віртуальної школи для потреб спеціальної освіти<sup>663</sup>.

В Італії, як показує дослідження Н.А. Дубовської, історично понад 90% учнів з інвалідністю навчались у загальноосвітніх закладах ще на початку 20 сторіччя. Тому ця країна виборола право називатись лідером європейської інклюзії. В 1928 році обов'язкова середня освіта поширилась на німих і сліпих учнів за умови, що в них не було інших вад<sup>664</sup>. Оскільки школи не були готові до навчання дітей з різними формами інвалідності, цей період називається самими італійцями "дикою інтеграцією" і тому видається можливим назвати таку стратегією "радикальною". Ключовою ідеєю даного періоду була, з одного боку, соціалізація та адаптація дітей у шкільному співтоваристві, розвиток у них почуття приналежності, а з іншого – виховання в суспільстві позитивного ставлення до індивідуальних відмінностей кожного учня<sup>665</sup>.

В 1971 році було прийнято "Закон про право дітей з особливими потребами на навчання в масових школах" №118, згідно з яким всі учні з інвалідністю мали бути зараховані до масових шкіл крім тих, що страждали на психічні чи фізичні порушення такої важкості, що не дозволяла їм навчатись у звичайних класах. У 1977 році до Закону були внесені зміни з метою переорієнтації освіти на розвиток особистості учнів з інвалідністю. В ньому також були встановлені нормативи, за якими кількість учнів у класі не мала перевищувати 20 осіб, із яких число учнів з інвалідністю не мало бути більше 2 осіб. При цьому спеціальні педагоги

<sup>663</sup> Meijer, C.J.W. ed., 2003. *Special Education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries*. Middelbart: European Agency for Development in Special Needs Education, p. 40-41.

<sup>664</sup> Дубовская, Н.А., 2015. Развитие инклюзивного образования в Италии [online] Режим доступа: <[http://www.ncfu.ru/uploads/doc/dubovskaya\\_ipmor\\_2015.pdf](http://www.ncfu.ru/uploads/doc/dubovskaya_ipmor_2015.pdf)> [Дата звернення 15 квітня 2018].

<sup>665</sup> Алёхина, С. В., 2013. *Инклюзивное образование: история и современность*. Москва: Первое сентября, с.15.

об'єднувались у команди з учителями-предметниками і всі заходи, призначені для учня з інвалідністю, виконувались усім класом (наприклад, всі учні вчили азбуку Брайля чи мову жестів)<sup>666</sup>. Цікаво, що Італія відмовилась від використання диференційованих класів.

Сьогодні право на освіту учнів з інвалідністю в загальноосвітній школі гарантується Статтею 3 італійської Конституції. Проте основним правовим документом, що скеровує організацію інклюзивної освіти, є Закон про неповносправність, введений у дію декретом президента у 1994 році. Він регулює, наприклад, взаємодію між школами, місцевими відділами охорони здоров'я та сім'ями, коли йдеться про укладання Індивідуального освітнього плану учня (який виник в Італії). З 2003 року Міністерство освіти Італії зобов'язало всіх директорів шкіл брати участь у тренінгах без відриву від виробництва щодо запровадження інклюзії, а всі вчителі мали проходити курси підвищення кваліфікації, розраховані на 40 годин на рік<sup>667</sup>. Як вважає С.В. Альохіна, успішність італійського підходу завдячує тісній взаємодії шкіл зі спеціалістами організацій, що мали відношення до охорони здоров'я і здійснювали діагностику і терапію: з лікарями, психологами, медсестрами, соціальними працівниками, логопедами, функціональними та фізичними терапевтами<sup>668</sup>. Крім того, підґрунтям для цього послужила й низка законодавчих і адміністративних заходів, що гарантують повну інклюзію усіх учнів, незважаючи на тип їх інвалідності та вік<sup>669</sup>.

Аналізуючи описані моделі навчання старшокласників з інвалідністю, видається доцільним виокремити *позитивний досвід*, що є перспективним для використання в Україні:

<sup>666</sup> Дубовская, Н.А., 2015. Развитие инклюзивного образования в Италии [online] Режим доступа: <[http://www.ncfu.ru/uploads/doc/dubovskaya\\_ipmor\\_2015.pdf](http://www.ncfu.ru/uploads/doc/dubovskaya_ipmor_2015.pdf)> [Дата звернення 15 квітня 2018].

<sup>667</sup> Алёхина, С. В., 2013. *Инклюзивное образование: история и современность*. Москва: Первое сентября, с.15.

<sup>668</sup> Там само, с. 16.

<sup>669</sup> Cor J.W. Meijer, ed., 2003. *Special Education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries*. Middelbart: European Agency for Development in Special Needs Education, p. 77.

- наявність законодавчих механізмів, що регулюють адаптацію освітньої системи до особливих освітніх потреб учнів, і зокрема – гнучка взаємодія закладів загальної та спеціальної середньої освіти;
- наявність альтернативних освітніх траєкторій для учнів з інвалідністю, що дозволяє забезпечити їм індивідуалізовану профорієнтацію та подальшу соціальну інтеграцію відповідно до стану здоров'я;
- наявність механізмів проведення підвищення кваліфікації вчителів, зокрема, фахівцями закладів спеціальної середньої освіти;
- наявність системи адаптації засобів навчання, а також освітнього середовища до особливих освітніх потреб учнів, що сприяє розвитку й учнів без інвалідності;
- виважені нормативи щодо кількості учнів в інклюзивному класі.

Напрямом подальшого дослідження є формулювання основних положень національної стратегії запровадження інклюзивної освіти в Україні, що дозволила би максимально оминати описані недоречності та використати позитивний досвід Бельгії та Італії. Зважаючи на те, що в результаті проведеного аналізу нами не було виявлено практикоорієнтованих моделей іншомовної освіти учнів з особливими потребами, розглянемо **моделі практикоорієнтованого навчання** учнів з типовим розвитком у системі середньої освіти.

Освітня система, що функціонує у **Швеції**, має наступні дидактичні особливості:

1. Підходи: *індивідуальний* (враховує особливості учнів, рівень їх підготовленості, можливості. Реалізується в індивідуальній програмі навчання, створеній на основі вхідного тестування, та в підборі підручників відповідно до рівня кожного учня); *діяльнісний* (реалізується в навчанні учнів прийомів обробки інформації та іншомовних дискурсивних умінь у ситуаціях, пов'язаних

з життям учнів); *інтегрований* (передбачає інтеграцію предметів на одному уроці).

2. Принципи: вмотивованості, активності, співробітництва, індивідуалізації та міцності.

3. Роль вчителя: підтримувати учнів у ході самостійної роботи в класі.

4. Форми організації навчання: здебільшого в *малих групах*.

5. Методи: *активні* (зокрема, метод групових проєктів); *практичні* (що передбачають вирішення учнями життєво важливих проблем на прикладах, близьких їм у повсякденному житті, що знаходяться в зоні їх найближчого розвитку)<sup>670</sup>.

Моделі інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами у **США** описані в дослідженнях Т. Хуйнха, Е. Е. Ортіс і Ф. М. Робертсон (Т. Huynh, 2017; A. A. Ortiz, Ph. M. Robertson, 2018; Ph. M. Robertson, 2016).

Дослідження американського освітянина Т. Хуйнха стосується моделей навчання учнів, чиї особливі освітні потреби пов'язані з тим, що їх рідною мовою не є англійська. Критикуючи поширену в США модель Push-In Pull-Out (PIPO), за якої вчителі англійської мови "знімають" цих учнів із уроків у своєму класі, щоб підвищити їх рівень володіння мовою, автор пропонує 6 моделей співвикладання (co-teaching) вчителів-мовників і вчителів-предметників:

1. Вчитель – асистент (lead - support) – один учитель проводить урок, а інший допомагає учням, що недостатньо володіють мовою, виконувати завдання.

2. Командне викладання (team teaching) – вчителі планують заняття так, щоб по черзі вести його частини.

3. Паралельне викладання (parallel teaching) – два вчителі одночасно працюють із різними частинами класу.

---

<sup>670</sup> Павлова, Л.В., 2013. *Практико-ориєнтоване обучение (из опыта стажировки в Швеции)* [online] Режим доступа: <[http://sociosphere.com/publication/journal/2013/3085/praktikoorientirovannoe\\_obuchenie\\_iz\\_opyta\\_stazhiro\\_vki\\_v\\_shvecii/](http://sociosphere.com/publication/journal/2013/3085/praktikoorientirovannoe_obuchenie_iz_opyta_stazhiro_vki_v_shvecii/)> [Дата обращения 14 марта 2018], с. 1-3.



4. Збагачене викладання (enrichment teaching) – один учитель проводить урок, а інший додає інформацію з іноземної мови.

5. Викладання на "станціях" (station teaching) – учні рухаються від однієї до іншої "станції", де вчителі допомагають їм виконувати завдання.

6. Викладання за частинами класу (circuit teaching) – вчителі одночасно працюють з різними частинами класу, а потім міняються місцями<sup>671</sup>.

Як було виявлено в результаті аналізу вітчизняної наукової літератури, в **Україні** також розробляються моделі практикоорієнтованого навчання. У публікації вітчизняного науковця Л.В. Гуляєвої описана модель практикоорієнтованого навчання фізики у старшій школі. Використовуючи компетентнісний підхід, автор пропонує наступний алгоритм:

1. *Укладання списку предметних компетентностей*, якими за нормативними вимогами мають оволодіти старшокласники.

2. *Виявлення співвідношення предметних і ключових компетентностей*, до яких належать: *навчальна* (співвідноситься з навчально-пізнавальною, інформаційно-комунікативною ключовими компетентностями); *проектно-технологічна* (співвідноситься з навчально-пізнавальною, інформаційно-комунікативною, здоров'язбережувальною та соціальною ключовими компетентностями); *методологічна* (співвідноситься з навчально-пізнавальною, інформаційнокомунікативною, здоров'язбережувальною, соціальною, рефлексивною ключовими компетентностями).

3. *Виділення компонентів ключових компетентностей* (як-от: мотиваційно-цільовий, змістовний, процесуальний, контрольно-рефлексивний).

4. *Визначення дидактичних одиниць*, що мають бути сформовані за календарно-тематичним планом, і їх *порівняння* з тими ЗУН, ставленнями,

---

<sup>671</sup> Huynh, T. 2017. *Rethinking Push-In Pull-Out (PIPO): The Cause for Sheltered Co-Teaching* [online] Режим доступу: <<https://www.empoweringells.com/push-in-pull-out/>> [Дата звернення 21 жовтня 2019].

цінностями, що закладені в навчальній програмі, підручниках, збірниках задач тощо.

5. *Аналіз прояву ключових компетентностей* в дидактичних одиницях і змісті навчального предмету.

6. *Вияв інтегративних знань* у дидактичних одиницях з метою формування міжпредметних компетентностей.

7. *Розробка навчально-методичного комплексу* з метою розвитку ключових, загальнопредметних та предметних компетентностей у старшокласників.

З метою досягнення цілей окремого уроку пропонується наступний алгоритм використання проблемного методу<sup>672</sup>:

- а) *усвідомлення* кожним старшокласником *цінності* знання з теми уроку;
- б) *створення* вчителем або школярами *життєвої ситуації*, в якій вводиться проблема;
- в) *постановка задачі*, що є інструментом для вирішення зазначеної проблеми, в результаті розв'язання якої у старшокласників формується позитивне ставлення до вказаних знань.

У ході аналізу наукової літератури було виявлено і *алгоритм формування соціально-побутових навичок* в учнів з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання, розроблений Н.А.Гіренко та Ю. С. Юрченко<sup>673</sup>. Він не стосується вивчення ІМ, проте носить практикоорієнтований характер, і тому є корисним для розуміння особливостей навчання досліджуваної групи учнів.

*Етапами формування практичних побутових навичок учнів є:*

- орієнтування в завданні;

<sup>672</sup> Гуляева, Л.В., 2016. Практико-орієнтоване навчання фізики в старшій школі в умовах компетентнісного підходу. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки*, 138, с. 44.

<sup>673</sup> Гіренко, Н.А. та Юрченко, Ю.С., 2017. Формування соціально-побутових навичок у учнів з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання [online] Режим доступу: <<http://referatu.in.ua/girenko-n-a-yurchenko-yu-s-formuvannya-socialno-pobutovih-nav.html>> [Дата звернення 28 жовтня 2018].

- планування роботи;
- здійснення її за планом;
- самоконтроль.

Необхідною умовою ефективності засвоєння матеріалу вважається комплексне використання статичних та динамічних видів та засобів наочності, оскільки це створює умови для вдосконалення психофізичних можливостей учнів з обмеженнями життєдіяльності.

Зважаючи на те, що аналіз наукової літератури не виявив методик чи технологій практикоорієнтованого навчання ІМ учнів з особливими освітніми потребами, в наступних розділах буде запропонована спроба відповідного моделювання.

## Висновки до розділу 2

Проведений аналіз наукової літератури та чинних міжнародних і вітчизняних освітньо-нормативних джерел дозволив уточнити термінологічний апарат і визначити низку теоретичних основ підготовки майбутнього вчителя ІМ до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами.

1. Поняття "*особливі (освітні) потреби*" використовується в контексті навчання: дітей з розумовими чи фізичними вадами, обдарованих, безпритульних і працюючих, з віддалених районів і кочових народів, тих, що належать до мовних, етнічних і культурних меншин, а також дітей з менш благополучних і маргіналізованих районів і груп населення. Поняття "*дитина з інвалідністю*" розуміється в дослідженні як "особа віком до 18 років зі стійким розладом функцій організму, що при взаємодії із зовнішнім середовищем може призводити до обмеження її життєдіяльності, внаслідок чого держава зобов'язана створити умови для реалізації нею прав нарівні з іншими громадянами та забезпечити її соціальний захист". Як було з'ясовано, оцінювання стану особи з інвалідністю проводиться за такими *критеріями*, як:

пізнання, мобільність, самообслуговування, доступність щоденної роботи та навчання, спілкування, можливість участі у громадській діяльності. Інвалідність включає 6 категорій: порушення психічних функцій; мови і мовних функцій; сенсорних функцій; статодинамічної функції; функцій кровообігу, дихання, травлення, виділення, кровотворення, обміну речовин і енергії, внутрішньої секреції, імунітету; а також порушення, зумовлені фізичним каліцтвом. Поняття "обдарованість" тлумачиться як загальна здатність індивіда свідомо орієнтувати своє мислення на нові вимоги; а також як загальна здатність психіки пристосовуватися до нових завдань і умов життя. До дітей, що знаходяться в складних життєвих обставинах належать: діти-сироти; діти, позбавлені батьківського піклування; діти, що проживають на тимчасово окупованих територіях чи мають статус внутрішньо переміщених; не мають доступу до закладів середньої освіти; діти-біженці та ті, що потребують тимчасового захисту. Особливі освітні потреби учнів, чия рідна мова *не належить до слов'янської групи* мов і не є мовою етногеографічної групи населення даної території, полягають у підборі та використанні стратегії налагодження педагогічної комунікації (наприклад, залучення перекладача) з поступовим оволодінням дитиною мовою викладання (якщо це доцільно в наявних обставинах).

2. В результаті проведеного контент-аналізу поняття "практикоорієнтоване навчання" було укладено два визначення. *Практикоорієнтоване навчання у школі* – це поєднання навчальної та практичної діяльності при вирішенні життєво важливих завдань і проблем, що дозволяє отримати нові знання і сформувати досвід їх використання в умовах емоційного та пізнавального наповнення творчого пошуку учнів і забезпечення профорієнтації. *Практикоорієнтоване навчання у ЗВО* – це поєднання навчальної та практичної діяльності в реальних робочих умовах, що дозволяє формувати та розвивати професійні компетентності за рахунок використання активних методів навчання та

інноваційних форм контролю та оцінки. Внаслідок проведення подальшого теоретичного дослідження, поняття *"практикоорієнтоване навчання іноземної мови старшокласників з особливими потребами"* було охарактеризовано як: організований процес розвитку іншомовної комунікативної компетентності учнів як передумови їх соціальної інтеграції, що реалізується за рахунок вирішення ними життєво важливих завдань і проблем у ході поєднання навчальної та квазіпрофесійної діяльності, а також емоційного і пізнавального наповнення творчого пошуку. Термін *"підготовка майбутнього вчителя ІМ до практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП"* було визначено як освітній процес, організований з метою освоєння студентами особистісно-діяльнісних технологій, що дозволяють усебічно враховувати на уроці іноземної мови особливості і розвивати здібності учнів у ході їх залучення до вирішення задач і проблем, що виникають у ході міжкультурної взаємодії. При цьому особистісно-орієнтовані технології дозволяють учителю адаптувати та модифікувати навчальний процес, а також врахувати та реалізувати його корекційно-розвиткову складову відповідно до індивідуальних особливостей учнів з ООП. У свою чергу, діяльнісно-орієнтовані – дозволять виважено підвищувати практичну орієнтацію навчального процесу.

4. До типологічних *психолого-педагогічних основ* навчання старшокласників з ООП належать такі особливості останніх, як: порівняно повільне сприймання інформації, сильний зв'язок з сім'єю; а також подекуди потреба в опіці з боку дорослих; негативне ставлення до себе та недостатність чи відсутність навичок спілкування. Серед *дидактичних основ* практикоорієнтованого навчання ІМ учнів з ООП було виокремлено такі *підходи*, як: особистісно-орієнтований, діяльнісно-орієнтований та компетентнісний, що реалізуються у *принципах*: 1) індивідуалізації та диференціації; 2) діяльнісно-орієнтованого навчання, зв'язку теорії з практикою, проектування навчального процесу за моделлю життєвих ситуацій, моделювання професійної діяльності в

навчальному процесі, активності, доступності, посильності та комп'ютеризації педагогічного процесу; 3) принципу розвиткового і виховного характеру навчання. До *методичних основ* належить використання комунікативного підходу (в єдності принципів: комунікативності, домінуючої ролі вправ, урахування рідної мови та взаємопов'язаного навчання різних видів мовленнєвої діяльності).

5. Як було виявлено в ході теоретичного аналізу, учні з ООП в Україні можуть навчатися в загальноосвітніх, спеціальних та санаторних школах, а також навчально-реабілітаційних центрах. На базі загальноосвітніх шкіл їм може бути запропоноване інтегроване та інклюзивне навчання. Навчання може проводитись за інституційною та індивідуальною формами. Було виявлено, що національні освітні системи країн світу мають значні відмінності у *моделях освіти учнів з ООП*, що варіюються від дуже незначної кількості спецшкіл для дітей з найтяжчими порушеннями стану здоров'я до їх рівноцінного співфункціонування з ЗЗСО. Це пов'язано з геополітичними, історичними та культурними особливостями розвитку країни.

Матеріали розділу висвітлені в таких публікаціях автора: [343, 345, 354, 355, 358, 360, 361, 362, 363, 488, 489].

### РОЗДІЛ 3

## КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ПРАКТИКООРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ОСОБЛИВИМ ПОТРЕБАМИ

### 3.1. Підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до навчання старшокласників з особливими потребами як сучасна педагогічна проблема

Проблематика підготовки майбутніх і працюючих педагогів до навчання дітей і молоді з особливими освітніми потребами широко висвітлена в низці наукових досліджень вітчизняних і зарубіжних учених. Проведений аналіз дозволив нам класифікувати їх за наступними блоками:

- *підготовка (майбутнього) викладача ЗВО до навчання студентів з особливими освітніми потребами* (О. О. Кравченко, А. І. Войтовська, 2016);
- *підготовка (майбутнього) вчителя до навчання учнів з особливими освітніми потребами* (О. І. Безлюдний, 2019; С. П. Міронова, 2016; О. С. Казачінер, 2018; І. А. Малишевська, 2018; Г. О. Першко, 2011; Г. Константінова, 2018; М. Чайковський, 2012) і, зокрема, за кордоном (З. Г. Керимова, 2003; І. Н. Хафізулліна, 2008; Ю. В. Шуміловська, 2011; С. Н. Чуракова, 2003; С. Л. Зване (S. L. Zwane), М. М. Малале (M. M. Malale), 2018; Л. П. Блентон (L. P. Blanton), М. К. Пугач (M. C. Pugach), Л. Флоріан (L. Florian), 2011; В. Соріано (V. Soriano), 2014); Ф. Д. Махло (F. D. Mahlo), 2011; Д. Дональд (D. Donald), С. Лазарус (S. Lazarus), П. Лолвана (P. Lolwana), 2002; С. Багрі (S. Bagree), І. Льюїс (I. Lewis), 2013; Т. Нгуєн, 2017);
- *підготовка майбутнього вчителя початкових класів до роботи з учнями з особливими освітніми потребами* (К. С. Волкова, 2017; І. І. Демченко, 2016; О. Є. Гордійчук, 2016; С. Пенькова, 2018; О. Є. Гордійчук, 2016; З. М. Шевців, 2017; Л. В. Шкарбан, 2018);

- *підготовка майбутнього вихователя дошкільного закладу до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами* (Т. Лесіна, 2018; О. М. Кас'яненко, 2018);
- *підготовка (майбутнього) вчителя-дефектолога до навчання учнів з особливими освітніми потребами* (О. П. Кірцхалія, 2014; О. В. Мартинчук, 2019);
- *підготовка (майбутнього) вчителя англійської мови (як рідної) до навчання учнів з особливими освітніми потребами за кордоном* Е. Е. Ортіс ((А. А. Ortiz), Ф. М. Робертсон (Ph. M. Robertson), 2018; Ф. М. Робертсон (Ph. M. Robertson), 2016).

Водночас проведений аналіз не виявив наукових досліджень, що б висвітлювали концептуальні засади підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до навчання учнів з особливими освітніми потребами.

З метою глибшого визначення стану розробленості проблеми підготовки вчителя до навчання дітей і молоді з особливими освітніми потребами нами було проведено аналіз педагогічних концепцій, виявлених у науковій та освітньо-нормативній літературі. Його результати були систематизовані відповідно до компонентної структури педагогічної концепції, запропонованої Є. В. Яковлевим і Н. О. Яковлевою. Услід за авторами, ми розуміємо поняття "*педагогічна концепція*" як "складну, цілеспрямовану, динамічну систему фундаментальних знань про педагогічний феномен, що повно і всебічно розкривають його сутність, особливості, а також технологію оперування з ним в умовах сучасного суспільства". Вона може виступати як ідея, що спрямовує наукову роботу, та як форма представлення її результатів<sup>674</sup>. Оскільки в даному підрозділі нами аналізуються результати педагогічних досліджень, то й педагогічна концепція розуміється в останньому значенні, у єдності таких

---

<sup>674</sup> Яковлев Е.В., Яковлева Н.О., 2006. *Педагогическая концепция: методологические аспекты построения*. Москва: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС. с. 9-10



компонентів, як: загальні положення, понятійно-категоріальний апарат, теоретико-методологічні основи, ядро, змістове та смислове наповнення, педагогічні умови ефективного функціонування і розвитку явища, верифікація<sup>675</sup>. Розглянемо детальніше виявлені педагогічні концепції за їх компонентною представленістю.

## **I. Загальні концептуальні положення (соціальне замовлення та мета).**

*1. Соціальне замовлення.* Як зазначено в анотації до статутного документу Міжнародного консорціуму неурядових організацій з інвалідності та розвитку, а також організацій людей з інвалідністю, що охоплює понад 100 країн і називається "Вчителі для всіх: інклюзивне навчання дітей з інвалідністю", сьогодні у світі існує гостра потреба в педагогах, чия підготовка та вмотивованість дозволила б їм включити дітей з інвалідністю / з маргіналізованих груп населення в навчальний процес загальноосвітньої школи<sup>676</sup>. Водночас інклюзія всіх, хто може навчатись, передбачена новою гуманістичною парадигмою (описаною нами в попередньому розділі). В основі програми ЮНЕСКО "Освіта для всіх" ("Education for All" (EFA)), що є освітньою проекцією парадигми нового гуманізму, лежить всесвітній консенсус щодо необхідності освіти для всіх<sup>677</sup>. Це стосується й нашої країни, оскільки в Україні ратифіковані всі ключові міжнародні документи, що стосуються права осіб з інвалідністю на гідну якісну освіту (про що йшлося в попередніх розділах). Відповідно, в 2016 році стартував загальнонаціональний проект "Інклюзивна

<sup>675</sup> Яковлев Е.В., Яковлева Н.О., 2006. *Педагогическая концепция: методологические аспекты построения*. Москва: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС. с. 16.

<sup>676</sup> Bagree, S., Lewis, I., 2013. *Teachers for all: Inclusive teaching for children with disabilities*, International Disability and Development Consortium. Washington, DC [online] Режим доступу: <[https://www.eenet.org.uk/resources/docs/IDDC\\_Paper\\_Teachers\\_for\\_all.pdf](https://www.eenet.org.uk/resources/docs/IDDC_Paper_Teachers_for_all.pdf)> [Accessed 8 September 2019], p. 4.

<sup>677</sup> Hallak, J., 1991. *Education for all: high expectations or false hopes?* Paris: UNESCO. International Institute for Educational Planning [online] Режим доступу: <<http://www.unesco.org/education/pdf/11126.pdf>> [Accessed 18 September 2019], с. 1.

освіта – рівень свідомості нації"<sup>678; 679</sup>, реалізація якого вимагає відповідної підготовки учителів масової школи до навчання учнів з особливими освітніми потребами.

2. *Мета й завдання підготовки.* Як показують дослідження африканських учених С. Л. Зване, М. М. Малале, Д. Дональда, С. Лазаруса і П. Лолвани, успіх інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами безпосередньо залежить від здатності вчителя долати бар'єри, що виникають у них в освітньому процесі<sup>680; 681</sup>. У свою чергу, недостатня підготовка чи підтримка вчителя в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами призводить до маргіналізації цих учнів, зниження їх освітніх можливостей і досягнень<sup>682; 683</sup>, а отже сама може стати нездоланим бар'єром. Як показують дані міжнародних досліджень, наведені цими науковцями, традиційна професійно-педагогічна освіта не дає вчителям упевненості, знань і вмінь, які б дозволили ефективно підтримувати учнів з інвалідністю. Саме тому так багато дітей з особливими освітніми потребами залишаються відділеними від навчального процесу, навіть відвідуючи заняття в масових школах. Виходом із цієї несприятливої ситуації є, на думку авторів, інтенсивна підготовка вчителів до подолання індивідуальних бар'єрів учнів і врахування їх особливих освітніх потреб, що дозволить дітям стати частиною навчального процесу. Цю позицію підтримує й Х. Саволайнен,

<sup>678</sup> Сайт Міністерства освіти і науки України, 2019. *Інклюзивне навчання* [online] Режим доступу: <<https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya>> [Дата звернення 18.09.2019].

<sup>679</sup> Запорізький портал Заповікі, 2017. *Тренінг за програмою "Інклюзивна освіта – рівень свідомості нації. Досвід. Перспективи. Результати"* для фахівців ПМПК Запорізької області [online] Режим доступу: <<http://zw.ciit.zp.ua/>> [Дата звернення 18.09.2019].

<sup>680</sup> Zwane, S. L., Malale, M. M., 2018. Investigating barriers teachers face in the implementation of inclusive education in high schools in Gege branch, Swaziland. *African Journal of Disability* [online] Issue 7, p. 391 Available at: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6295749/>> [Accessed 7 September 2019].

<sup>681</sup> Donald, D., Lazarus, S., Lolwana, P., 2002. *Educational psychology in social context*. Cape Town: Oxford press.

<sup>682</sup> Bagree, S., Lewis, I., 2013. *Teachers for all: Inclusive teaching for children with disabilities*, International Disability and Development Consortium. Washington, DC [online] Available at: <[https://www.eenet.org.uk/resources/docs/IDDC\\_Paper\\_Teachers\\_for\\_all.pdf](https://www.eenet.org.uk/resources/docs/IDDC_Paper_Teachers_for_all.pdf)> [Accessed 8 September 2019], p. 2.

<sup>683</sup> Миронова, С. П., 2016. Реалії та перспективи забезпечення інклюзивної освіти фахівцями. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: збірник наукових праць*, 32(2). с. 5-10.

відзначаючи, що якість навчання учнів з особливими освітніми потребами не може бути вищою за якість підготовки їх учителя<sup>684</sup>.

Як зазначають президент Американської асоціації коледжів педагогічної освіти Ш. П. Робінсон і виконавчий директор Національного центру інвалідності та навчання Дж. Х. Вендорф у вступі до інформаційного бюлетеню цих організацій "Підготовка вчителів до підвищення ефективності навчання учнів з інвалідністю", у США 57% дітей з інвалідністю проводять 80% навчального часу в загальних класах, проте їх учителі постійно звітують про недостатність умінь, необхідних для ефективного навчання учнів з особливими освітніми потребами<sup>685</sup>. Автори бюлетеню вважають, що це питання може бути вирішено в ході переоцінки змісту і структури системи професійно-педагогічної підготовки. Як зазначено в документі, готовність учителя загальноосвітньої школи до навчання учнів з особливими освітніми потребами має ґрунтуватись на таких положеннях:

- готовність діяти на основі впевненості в тому, що всі учні, зокрема учні з інвалідністю, мають навчатися в загальних класах.
- готовність сприймати всіх учнів, включаючи дітей з інвалідністю, як здібних, що мають право на високоякісне навчання, доступ до складних матеріалів, що дозволяють їм підготуватись до подальшої професійної діяльності чи вищої освіти.
- знання і вміння, необхідні для ефективної професійної діяльності, і зокрема, для врахування освітніх потреб учнів з інвалідністю.
- готовність продемонструвати здатність навчати учнів з інвалідністю<sup>686</sup>.

<sup>684</sup> Savolainen, H., 2009. Responding to diversity and striving for excellence: The case for Finland. In Acedo, C.(ed.), *Prospects Quarterly Review of Comparative Education*, 39, pp. 281–292.

<sup>685</sup> Blanton, L. P., Pugach, M. C., Florian, L., 2011. *Preparing General Education Teachers to Improve Outcomes for Students With Disabilities*. NY : AACTE, Washington: National Center for Learning Disabilities [online] Available at: <[www.aacte.org](http://www.aacte.org)> [Accessed 20 September 2019], p. 4.

<sup>686</sup> Там само: p. 5.

Згідно з дослідженням С. П. Миронової, ефективність навчання і виховання дітей з порушеннями розвитку суттєво знижується через "невміння вчителів правильно планувати роботу з ними; адаптувати та модифікувати навчальні програми; виділяти в конспектах уроків корекційно спрямовані методи навчання; передбачати у виховній роботі форми, орієнтовані на роботу з дитячим колективом інклюзивного класу та батьками дитини". На думку автора, відповідна підготовка має сформувати таких учителів-предметників, що позбулися б негативних стереотипів щодо учнів з особливими освітніми потребами та були б готові забезпечувати їх розвиток<sup>687</sup>.

У дослідженні О. І. Безлюдного зазначено, що підготовка *майбутнього вчителя до навчання учнів з інвалідністю* має відбуватись за інтегрованим підходом. Її бажаним кінцевим результатом є формування багатофункціонального та всебічно розвиненого фахівця, що пропагував би ідеї демократії, гуманізму та толерантності, демонстрував би високий рівень умінь у галузі освіти учнів з типовим розвитком і з його певними особливостями<sup>688</sup>.

Розглянемо детальніше *функції*, виконання яких очікується від спеціально підготовленого вчителя інклюзивного навчання.

Згідно з дослідженням І. І. Демченко, завдяки спеціально організованій підготовці вчитель (в контексті дослідження – початкових класів) має бути здатен виконувати такі професійні функції, як:

- *діагностико-інформативна* (вивчення індивідуально-психічних особливостей учнів та інформації про їхні особливі освітні потреби, створення необхідних умов для максимального задоволення особливих освітніх потреб дітей);

<sup>687</sup> Миронова, С. П., 2016. Реалії та перспективи забезпечення інклюзивної освіти фахівцями. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: збірник наукових праць*, 32(2), с.7-8.

<sup>688</sup> Bezliudnyi, O. I., 2019. Training a would-be teacher the educational principles of inclusive education in Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University. *Научен вектор на Балканите*, 3, 1(3), с.13.

- *організаційно-орієнтаційна* (участь у створенні інклюзивного освітнього середовища, зокрема, архітектурних, психолого-педагогічних, соціальних та інших умов доступного навчання, виховання і розвитку молодших школярів, відповідно до їхніх потреб);
- *психотерапевтична* (налагодження довірливих взаємин у класі; надання допомоги у розв'язанні міжособистісних конфліктів, знятті депресивного стану в учнів; сприяння у зміні ставлення дитини та її батьків до життя, соціального оточення, до самої себе; створення ситуацій успіху);
- *корекційно-реабілітаційна* (забезпечення корекційної спрямованості навчально-виховного процесу із використанням оптимальної корекційної допомоги у навчанні, вихованні й розвитку; подолання негативних проявів у поведінці учнів; участь у розробленні корекційних програм і методичних комплексів);
- *комунікативно-стимулювальна* (розвиток суб'єкт-суб'єктних взаємин у системі «вчитель – учень», «учень – учень»; моделювання життєвих та проблемних ситуацій; створення толерантного середовища й забезпечення оптимізації спілкування і комунікативної взаємодії);
- *просвітницько-консультативна* (підвищення педагогічної культури батьків; консультування членів родини, дітей та інших учасників педагогічного процесу для попередження помилок у роботі з дітьми, допомога їм у пошуці шляхів вирішення навчально-виховних проблем; проведення просвітницьких заходів серед населення щодо позитивів упровадження інклюзії; участь в організації фестивалів, змагань, конкурсів як локального, так і всеукраїнського масштабу);
- *дослідницько-творча* (використання інновацій, розроблення принципово нових способів розв'язання педагогічних задач, висунення оригінальних ідей та їх реалізація; вибір форм і методів організації творчої та дослідницької діяльності учнів, ураховуючи специфіку їхньої діяльності,

особисті уподобання, інтереси й здібності; розроблення мультимедійних проєктів, участь в Інтернет-олімпіадах, віртуальних дослідницьких змаганнях та конкурсах)<sup>689</sup>.

У дисертаційному дослідженні З. М. Шевців наголошується, що соціально-педагогічна діяльність учителя початкової школи в умовах інклюзії має такі напрями, як: освітній, корекційно-розвивальний, діагностичний, реабілітаційно-анімаційний, соціалізуючий, профілактичний, охоронно-захисний; та охоплює такі види робіт, як: навчально-виховна, корекційно-розвиткова, соціалізуюча та реабілітаційно-анімаційна. Тому вчитель має виконувати наступні ролі:

- учитель;
- посередник;
- конфліктолог;
- аніматор;
- експерт;
- терапевт (лікар);
- друг;
- соціальний педагог/працівник;
- організатор – і відповідні до них функції<sup>690</sup>.

Аналіз публікації С. П. Миронової, дозволяє зробити висновок, що підготовка до роботи в інклюзивному середовищі повинна розвинути у вчителя здатність:

а) аналізувати *психологічні та фізичні особливості розвитку* учнів з психофізичними порушеннями (відмінності від типового розвитку, можливості,

---

<sup>689</sup> Демченко, І. І., 2016. *Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти*: автореф. дис. доктора пед. наук: Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, с. 20-22.

<sup>690</sup> Шевців, З. М., 2017. *Теорія і методика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу*. Доктор наук. Рівненський державний гуманітарний університет с. 15.

потреби, труднощі, проблеми) і їх вплив на засвоєння дитиною навчальних навичок, поведінку, спілкування;

б) брати участь у виборі типу навчального закладу і форми навчання (зокрема писати об'єктивну педагогічну характеристику, обирати адекватну допомогу) завдяки сформованим умінням правильно спостерігати за дитиною, помічати її труднощі й проблеми в навчанні, поведінці, спілкуванні;

в) *організовувати навчальний процес:*

- обирати спеціальні програми і темп їх засвоєння; відповідно до них планувати роботу та вести ділову документацію в інклюзивному закладі, структурувати урок в інклюзивному класі, враховуючи працездатність дитини, розвиваючи її інтереси, можливості та потреби;

- запроваджувати адекватні критерії оцінювання, відбору змісту та методів реалізації індивідуального підходу до дитини залежно від: категорії порушення та ступеня його виразності, індивідуальних особливостей і потреб, а також сімейної ситуації;

- реалізувати корекційні цілі у процесі навчання і виховання дітей, зокрема: запроваджувати корекційну спрямованість у складі методик інклюзивного навчання, засоби корекції в навчально-виховному процесі та режимі дня;

- забезпечувати співробітництво із спеціалістами, які проводять корекційно-розвиткові заняття, з медиками, асистентом вчителя, волонтерами, громадськістю;

г) *забезпечувати гуманізацію навчального процесу:*

- запроваджувати форми та методи безконфліктної соціальної взаємодії вихованців з різними особливостям психофізичного розвитку;

- реалізувати співробітництво з сім'ями дітей з порушенням психофізичного розвитку;

- проводити роботу з сім'ями дітей з типовим розвитком, спрямовану на створення позитивної атмосфери в інклюзивному класі<sup>691</sup>.

Підсумовуючи сказане, можна зробити висновок, що **метою** підготовки майбутніх учителів до навчання дітей з особливими освітніми потребами є розвиток у них здатності забезпечити достатній рівень якості освіти цих учнів. Вона деталізується у **завданнях**, які можна умовно розподілити на такі блоки:

- набуття майбутніми вчителями іноземної мови толерантності до старшокласників з особливими освітніми потребами та формуванні переконання в необхідності забезпечення їх максимального всебічного розвитку;
- формування теоретичної освіченості щодо питань інвалідності та навчання дітей з особливими освітніми потребами (здатність аналізувати індивідуальні особливі освітні потреби дитини, створювати інклюзивне освітнє середовище, що реалізується не лише в архітектурних, але й у психолого-педагогічних, соціальних та інших умов доступного навчання);
- розвиток спроможності ефективно навчати дітей з особливими освітніми потребами (здатність індивідуалізовано використовувати в навчальному процесі адаптацію та корекційну спрямованість у всіх випадках, коли його модифікації можна запобігти);
- формування здатності позитивно впливати на моделі інвалідності, наявні в учнів, батьків і педагогічного колективу школи, з метою їх гуманізації (здатність до створення ситуацій успіху для учнів з особливими освітніми потребами, сприяння в розв'язанні конфліктних ситуацій, в зміні їх ставлення до себе і оточуючих, а також ставлення оточуючих до них).

**II. Понятійно-категоріальний апарат.** Оскільки метою цього підрозділу не є аналіз всього категоріального апарату педагогічних досліджень, пов'язаних із підготовкою майбутніх учителів до навчання дітей та молоді з особливими

---

<sup>691</sup> Миронова, С. П., 2016. Реалії та перспективи забезпечення інклюзивної освіти фахівцями. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: збірник наукових праць*, 32(2). с. 8.



освітніми потребами, нам видалось доцільним зосередитись на тому, як науковці тлумачать її передбачені результати.

Аналіз літератури виявив три можливих результати цієї підготовки: готовність учителя, його компетентність / компетентності чи певна сума знань, умінь і цінностей / ставлень / впевненості тощо. Розглянемо їх детальніше.

*1. Готовність (майбутнього) вчителя до навчання дітей та молоді з особливими освітніми потребами.*

У дисертаційному дослідженні І. І. Демченко результатом підготовки вважається *готовність* (майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти), яка поділяється на теоретичну, практичну та психологічну<sup>692</sup>. Вона є метою підготовки майбутнього вчителя до роботи в умовах інклюзивної освіти і дозволяє вчителю організовувати і здійснювати ефективний процес спільного навчання і виховання молодших школярів із різним рівнем розвитку (затриманим, прискореним, типовим) відповідно до їхніх потреб і можливостей<sup>693</sup>.

У публікації О. І. Безлюдного та І. І. Демченко паралельно використовуються поняття "*готовність* майбутніх педагогів (і зокрема, психологічна) до роботи в умовах інклюзивної освіти" та "*інклюзивна компетентність*". Перша тлумачиться як результат і якісний показник відповідної професійно-педагогічної підготовки. Поняття "психологічна готовність" використовується як синонім терміну "мотиваційно-ціннісний компонент інклюзивної компетентності"<sup>694</sup>.

У дисертації О. М. Кас'яненко пропонується формувати готовність майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії,

<sup>692</sup> Демченко, І. І., 2016. *Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти*: автореф. дис. доктора пед. наук: Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, с. 20-22.

<sup>693</sup> Там само.

<sup>694</sup> Безлюдний, О. І., Демченко, І. І., 2019. Мотиваційно-ціннісний вимір стану готовності студентів педагогічних спеціальностей університетів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Хуманитарни балкански изследвания*, 3, 1(3). с. 13.

що визначається як "інтегративне особистісне утворення, що обумовлене здатністю майбутніх вихователів здійснювати професійні функції в процесі інклюзивної освіти, ураховуючи різні освітні потреби дітей і забезпечуючи залучення дитини з обмеженими можливостями здоров'я в середовище ЗДО та створення умов для її розвитку та саморозвитку". Автор співвідносить поняття "готовність" і "компетентність" наступним чином: *готовність* вважається результатом підготовки, що охоплює мотиваційні, змістові та процесуальні характеристики, а *компетентність* – найвищим етапом формування цієї готовності, синтезом цінностей, мотивів, знань, умінь, досвіду здійснення конкретного виду діяльності<sup>695</sup>.

У дослідженні О. В. Мартинчук також використані обидва поняття: "професійна компетентність спеціального педагога у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами" та "готовність спеціального педагога до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі"<sup>696</sup>.

2. *Компетентність / компетентності (майбутнього) вчителя в роботі з дітьми та молоддю з особливими освітніми потребами.*

С. П. Миронова пропонує формувати у майбутніх педагогів *інклюзивну компетентність* (професійну компетентність у галузі інклюзивної освіти), а М. Чайковський – ще *інклюзивну майстерність та інклюзивну зрілість* як послідовні етапи особистісного професійного зростання працівника інклюзивного закладу освіти<sup>697</sup>. На думку автора, вона має включати вміння забезпечувати індивідуальний підхід до дітей з особливими освітніми потребами

<sup>695</sup> Кас'яненко, О. М., 2018. *Формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії*: автореф. дис. кандидата пед. наук: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. с. 9.

<sup>696</sup> Мартинчук, О. В., 2019. *Теорія та практика підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі*. Доктор наук. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка.

<sup>697</sup> Чайковський, М. 2012. Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 2, с. 16-18.

в інклюзивному навчанні та вміння корекційно спрямовувати методи навчання<sup>698</sup>.

У своїх дослідженнях О. С. Казачінер та О. С. Бородіна також використовують термін "інклюзивна компетентність": у першому випадку – в контексті підвищення кваліфікації вчителів філологічних дисциплін у системі післядипломної освіти<sup>699</sup>, а в другому – підготовки вчителя Основ здоров'я. На думку О. С. Бородіної, яка, в свою чергу, спирається на праці Ю. Д. Бойчук<sup>700</sup>, О. С. Бородіної, К. І. Васильєвої та Н. П. Хребтової<sup>701</sup>, *інклюзивна компетентність майбутнього вчителя* – це його інтегративноособистісне утворення, що зумовлює здатність здійснювати професійні функції в процесі інклюзивної освіти, враховуючи різні освітні потреби учнів з обмеженими можливостями здоров'я, забезпечуючи їх включення в загальноосвітнє навчальне середовище, створюючи умови для їх розвитку і саморозвитку, повноцінної соціалізації за рахунок безпосереднього оволодіння здоров'язберігаючими технологіями<sup>702</sup>.

М. Чайковський утотожнює *інклюзивну компетентність* зі *спеціальною* і розглядає її як складову професійної компетентності вчителя. На думку автора, вона виражається у здатності здійснювати професійні функції з урахуванням особливих потреб молоді з вадами здоров'я і забезпечувати їх включення в середовище загальноосвітнього закладу, створюючи умови для розвитку і саморозвитку. Науковець вважає формування інклюзивної компетентності першим із трьох кроків професійного зростання педагога інклюзивного закладу

<sup>698</sup> Миронова, С. П., 2016. Реалії та перспективи забезпечення інклюзивної освіти фахівцями. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: збірник наукових праць*, 32(2). с. 8.

<sup>699</sup> Казачінер, О. С., 2018. *Теоретичні і методичні засади розвитку інклюзивної компетентності вчителів філологічних дисциплін у системі післядипломної освіти*: автореф. дис. кандидата пед. наук: Хмельницький національний університет.

<sup>700</sup> Бойчук, Ю.Д., 2012. Інклюзивное образование в Украине: современное состояние и тенденции развития. *Особый ребенок: образование, лечение, коррекция*, 2, с. 113-118.

<sup>701</sup> Бойчук, Ю. Д., Бородіна, О. С., Васильєва, К. І., Хребтова, Н.П., 2013. *Робоча програма навчальної дисципліни «Основи інклюзивної освіти» для студентів вищих педагогічних навчальних закладів*. Харків.

<sup>702</sup> Бородіна, О. С., 2014. Современные тенденции развития профессионального образования. *Профессиональное образование в России и за рубежом*, 1 (13). с. 76.

освіти (поряд з інклюзивною майстерністю та інклюзивною зрілістю). Її ключовими змістовими компонентами є: *мотиваційний* (особиста зацікавленість, налаштованість та сукупність мотивів (соціальних, пізнавальних, професійних) на здійснення певної професійної діяльності в умовах включення молоді з особливими потребами в середовище здорових однолітків); *когнітивний*, який визначається як здатність здійснювати професійні функції на основі системи знань про інклюзивне навчання і власну роль у його здійсненні, досвід пізнавальної діяльності та використання отриманої інформації у вирішенні завдань інклюзивного навчання; *рефлексивний*, що включає здатність до аналізу і свідомого контролю за результатами власної діяльності, пов'язаної з інклюзивним навчанням; *операційний*, що представляє засвоєні способи і досвід виконання професійних завдань в умовах інклюзивного навчання, здатність до науково-дослідної діяльності та професійного зростання<sup>703</sup>

У дисертаційному дослідженні З. М. Шевців розглядається *соціально-педагогічна компетентність* майбутніх учителів початкової інклюзивної загальноосвітньої школи. Вона визначена автором як "інтегроване особистісне новоутворення, що характеризується синтезом теоретичних соціоінклюзивних знань, практичних навичок і вмінь, особистісно значущих і професійно важливих якостей, необхідних для готовності успішно провадити соціально-педагогічну діяльність і здатності послуговуватися ними для вирішення стандартних і нестандартних соціально-педагогічних ситуацій і проблем, пов'язаних із навчанням розмаїтих дітей в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу"<sup>704</sup>. Соціально-педагогічну компетентність майбутніх учителів початкової школи автор розглядає як єдність таких *компетенцій*, як:

<sup>703</sup> Чайковський, М. 2012. Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 2, с. 17-18.

<sup>704</sup> Шевців, З. М., 2017. *Теорія і методика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу*: автореф. дис. доктора пед. наук: Рівненський державний гуманітарний університет, с. 15.

- *когнітивна* (загальнонаукові, правові, загальнопедагогічні, психологічні та спеціальні знання, знання педагогіки інклюзивної освіти й інноваційних методик навчання молодших школярів в інклюзивному середовищі);
- *діяльнісна* (методичні, креативні, прогностичні, інформаційні, мотиваційні, психологічні, профілактичні, соціологічні, реабілітаційні, корекційно-розвиткові й оцінно-корекційні вміння);
- *особистісно фахова* (особистісно значущі якості – гуманність, відповідальність, комунікабельність, справедливість, емпатійність, доброзичливість, ерудованість, креативність, професійно важливі якості – спрямованість, відповідальність, інтерес, потреби, мотиви, стресостійкість, рефлексія)<sup>705; 706</sup>.

*3. Знання, вміння, впевненість / ставлення / розуміння і т.д., як показники компетентності / готовності майбутнього вчителя до навчання дітей та молоді з особливими освітніми потребами.*

У ході проведеного дослідження було з'ясовано, що в міжнародних документах, що регламентують підготовку вчителя до інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами, її результати розглядаються як сума знань, умінь і певного третього компонента. Наприклад, в американському документі "Вчителі для всіх: інклюзивне навчання дітей з інвалідністю, Міжнародний консорціум з інвалідності та розвитку" зазначено, що для успішної роботи в інклюзивному класі у майбутніх учителів необхідно формувати *впевненість, знання та вміння*, що дозволять їм підтримувати учнів з інвалідністю. Крім базової професійної підготовки пропонується проводити

<sup>705</sup> Шевців, З. М., 2017. *Теорія і методика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу*: автореф. дис. доктора пед. наук: Рівненський державний гуманітарний університет, с. 15-16.

<sup>706</sup> Шевців, З. М., 2017. Педагогічна система професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі. *Нова педагогічна думка*, 2 (90), с. 59.

систематичний подальший професійний розвиток та забезпечити педагогам підтримку з боку кваліфікованих фахівців<sup>707</sup>.

Як зазначено в європейському документі "Ключові принципи забезпечення якості інклюзивної освіти – практичні рекомендації", у вищій та післядипломній педагогічній освіті вчителі мають набути *вмінь, знань та розуміння*, що нададуть їм *упевненості* ефективно навчати учнів з особливими освітніми потребами<sup>708</sup>.

**III. Теоретико-методологічні основи.** Аналіз вітчизняних дисертаційних досліджень, присвячених підготовці (майбутніх) фахівців до роботи з дітьми та молоддю з особливими освітніми потребами, показав, що всі автори розглядають її концептуальні основи як єдність трьох компонентів. Наприклад, у дослідженні О. С. Казачінер концепція розвитку інклюзивної компетентності майбутніх філологів складається з: методологічного, теоретичного та методичного концептів. *Методологічний* концепт розкриває взаємодію і взаємозв'язок підходів загальної, загальнонаукової та конкретнонаукової методології до розв'язання проблеми дослідження (системного, гуманістичного, аксіологічного, компетентнісного, акмеологічного, андрагогічного, суб'єктного і командного). *Теоретичний* висвітлює сутність цього процесу в контексті соціально замовленої мети, його завдання і принципів, окреслює термінологічний апарат дослідження стосовно сутності та змісту інклюзивної компетентності вчителів філологічних дисциплін. *Методичний* описує модель системи розвитку інклюзивної компетентності вчителів філологічних дисциплін в системі післядипломної освіти та експериментальну її ефективності перевірку<sup>709</sup>.

<sup>707</sup> Bagree, S., Lewis, I., 2013. *Teachers for all: Inclusive teaching for children with disabilities*. International Disability and Development Consortium. Washington, DC [online] Available at: <[https://www.eenet.org.uk/resources/docs/IDDC\\_Paper\\_Teachers\\_for\\_all.pdf](https://www.eenet.org.uk/resources/docs/IDDC_Paper_Teachers_for_all.pdf)> [Accessed 8 September 2019], p. 7.

<sup>708</sup> European Agency for Development in Special Needs Education, 2011. *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education – Recommendations for Practice*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. [online] Available at: <<http://www.european-agency.org/publications/ereports/key-principles-forpromoting-quality-in-inclusive-education-1/Key-Principles-2011-EN.pdf>> [Accessed 8 September 2019], c. 15.

<sup>709</sup> Казачінер, О. С., 2018. *Теоретичні і методичні засади розвитку інклюзивної компетентності вчителів філологічних дисциплін у системі післядипломної освіти*: автореф. дис. доктора пед. наук: Хмельницький національний університет. с. 5-6

У дисертаційному дослідженні І. І. Демченко концепція підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти також розглядається як єдність трьох концептів: *методологічного* (що презентує основи формування психолого-педагогічної, теоретичної і практичної готовності), *теоретичного* (що визначає систему вихідних дефініцій і параметрів, що розкривають розуміння сутності підготовки, її функцій і характеристик) та *методичного* (що передбачає розробку та експериментальну перевірку ефективності запропонованої методики підготовки)<sup>710</sup>.

У дисертаційному дослідженні З. М. Шевців концепція професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу складається з таких концептів, як: *методологічний* (обґрунтування методологічних підходів професійної підготовки студентів); *теоретичний* (позиція автора щодо мети професійної підготовки, її завдань, структурних складових (компетенцій), педагогічних умов, технологій навчання, форм організації навчання у вищому педагогічному навчальному закладі); а також *діяльнісно-результативний* (педагогічна система професійної підготовки та методика формування соціально-педагогічної компетентності в майбутніх учителів початкової школи для роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу)<sup>711</sup>.

У дисертаційному дослідженні О. В. Мартинчук концепція підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі ґрунтується на методологічному, теоретичному та

<sup>710</sup> Демченко, І. І., 2016. *Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти*: автореф. дис. доктора пед. наук: Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, с. 8-10.

<sup>711</sup> Шевців, З. М., 2017. *Теорія і методика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу*. Доктор наук. Рівненський державний гуманітарний університет, с. 5

практичному концептах<sup>712</sup>. *Методологічний* розкриває взаємозв'язок фундаментальних наукових підходів до навчання студентів в умовах університетської освіти (аксіологічного, системно-діяльнісного, особистісно-діяльнісного, інтегративного, студентоцентрованого та компетентнісного), *теоретичний* визначає систему вихідних теоретичних передумов дослідження, а *практичний* дає змогу розглядати підготовку фахівців як процес, що передбачає створення її змістово-методичного та організаційно-технологічного забезпечення; перевірку її ефективності відповідно до встановлених критеріїв та показників її результативності; розробку рекомендацій для викладачів системи вищої освіти щодо забезпечення підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі<sup>713</sup>.

**IV. Ядро.** Проведений аналіз вітчизняних дисертаційних досліджень, присвячених підготовці майбутніх фахівців до роботи з дітьми та молоддю з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії, виявив низку концептуальних ідей. Так у дисертаційному дослідженні З. М. Шевців провідну ідею професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі ЗЗСО визначено як складний і багатоаспектний компонент цілісної професійної підготовки фахівця ВПНЗ, підпорядкований єдиній меті, що постає на середовищному, акмеологічному, аксіологічному, діяльнісному, системному, компетентнісному й особистісно зорієнтованому методологічних підходах. Вона розкривається в наступних положеннях:

- підготовка має відбуватися в умовах спеціально створеного соціокультурного освітнього середовища ВПНЗ;
- її методологія має базуватись на взаємодії та взаємозв'язку середовищного, системного, аксіологічного, акмеологічного, особистісно

<sup>712</sup> Мартинчук, О. В., 2019. *Теорія та практика підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі*. Доктор наук. Інститут спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка. с.11.

<sup>713</sup> Там само. с.11-12



зорієнтованого, компетентнісного, діяльнісного підходів; освітньо-дидактичних принципів навчання та нових досягнень у галузі педагогічних наук;

- формування соціально-педагогічної компетентності має здійснюватися в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи спеціальності "Початкова освіта" та функціонувати в її складі<sup>714</sup>.

В дисертації І. А. Малишевської головною концептуальною ідеєю формування професійної компетентності майбутніх психолого-педагогічних фахівців для інклюзивної освіти в закладах вищої педагогічної освіти є впровадження в освітній процес курикулуму відповідної підготовки. Він має забезпечувати інтеграцію інклюзивно зорієнтованого змісту навчання, спрямованого на формування високого рівня сформованості професійної компетентності за рахунок методологічного узгодження педагогічних умов її теоретичної і практичної складових. До компонентів системи підготовки фахівців автор відносить: концептуальний, цільовий, змістовий і процесуальний, єдність і цілісність яких дозволяє прогнозувати, визначати і коригувати особистісну професійно зорієнтовану траєкторію фахової підготовки кожного випускника за весь період навчання<sup>715</sup>.

У дисертаційному дослідженні О. С. Казачінер провідною ідеєю розвитку інклюзивної компетентності вчителів філологічних дисциплін вважається опанування ними знаннями, вміннями і практичними навичками навчання філологічних дисциплін дітей з особливими освітніми потребами разом з дітьми з типовим розвитком в умовах закладу загальної середньої освіти<sup>716</sup>.

<sup>714</sup> Шевців, З. М., 2017. *Теорія і методика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу*. Доктор наук. Рівненський державний гуманітарний університет с. 13-14.

<sup>715</sup> Малишевська, І. А., 2018. *Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища*. Доктор наук. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. с. 10

<sup>716</sup> Казачінер, О. С., 2018. *Теоретичні і методичні засади розвитку інклюзивної компетентності вчителів філологічних дисциплін у системі післядипломної освіти: автореф. дис. доктора пед. наук*: Хмельницький національний університет. с. 5.

Ключовою ідеєю в дослідженні І. І. Демченко є положення про те, що підготовка майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти зумовлюється спеціальною організацією навчально-виховного процесу у вищій школі з урахуванням інклюзивного та корекційного компонентів його змісту з належним цілеспрямуванням, достатньою освітньою концептуалізацією, відповідною поетапною організацією, максимальним процесуально-змістовим забезпеченням та якісним моніторингом результативності<sup>717</sup>.

#### **V. Змістове та смислове наповнення, форми та методи навчання.**

Як зазначено в документі "Профіль вчителя інклюзивного навчання", Європейської агенції з розвитку освіти осіб з особливими потребами, підготовку майбутніх педагогів слід проводити в межах наступних *тем*:

- Концепції інклюзивної освіти (Conceptions of inclusive education);
- Ставлення вчителя до відмінностей учнів (The teacher's view of learner difference);
- Забезпечення академічного, практичного, соціального та емоційного навчання всіх учнів (Promoting the academic, practical, social and emotional learning of all learners);
- Визначення ефективних підходів до навчання неоднорідних класів (Effective teaching approaches in heterogeneous classes);
- Вчителі як рефлексивні практики (Teachers as reflective practitioners);
- Вища професійна освіта вчителя як основа для його постійного професійного навчання і розвитку (Initial teacher education as a foundation for ongoing professional learning and development);
- Співпраця з батьками та сім'ями (Working with parents and families);

---

<sup>717</sup> Демченко, І. І., 2016. *Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти*: автореф. дис. доктора пед. наук: Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, с. 7

– Співпраця з іншими фахівцями системи освіти (Working with a range of other educational professionals)<sup>718</sup>.

О. І. Безлюдний пропонує формувати професійну готовність учителя до роботи в умовах освітньої інклюзії, використовуючи розроблений ним курс *"Інклюзивна освіта в школі"*, що включає 72 години (серед них – 18 лекційних і 18 практичних) і складається з 4 змістових модулів:

- Методологія інклюзивної освіти;
- Інклюзивна шкільна дидактика;
- Інклюзивна освіта школярів;
- Інклюзивний шкільний досвід<sup>719</sup>.

Як зазначено в дослідженні науковця, така підготовка має включати не лише загальну, але й спеціальну педагогіку та психологію, проходити на високому професійному, методичному та психологічному рівні, готувати вчителя до виконання професійних обов'язків в інклюзивному освітньому середовищі<sup>720</sup>.

На думку І. І. Демченко, підготовка майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзії уможливорюється *спеціальною організацією навчально-виховного процесу у вищій школі з урахуванням інклюзивного й корекційного компонентів його змісту, достатньою освітньою концептуалізацією, відповідною поетапною організацією, максимальним процесуально-змістовим забезпеченням та якісним моніторингом результативності*<sup>721</sup>.

<sup>718</sup> European Agency for Development in Special Needs Education, 2012b. Profile of Inclusive Teachers. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education [online] Available at: <http://www.european-agency.org/agency-projects/TeacherEducation-for-Inclusion/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf> [Accessed 20 January 2020], p. 7.

<sup>719</sup> Bezliudnyi, O. I., 2019. Training a would-be teacher the educational principles of inclusive education in Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University. *Научен вектор на Балканите*, 3, 1(3). с.14.

<sup>720</sup> Там само, с.13.

<sup>721</sup> Демченко, І. І., 2016. *Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти*: автореф. дис. доктора пед. наук: Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, с. 7

С. Багрі та І. Льюїс вважають, що питання інклюзії мають підніматись у вищій професійній освіті не лише в ході викладання окремої навчальної дисципліни, але й у змісті всіх дисциплін професійно-педагогічної підготовки<sup>722</sup>.

О. С. Казачінер пропонує реалізувати підготовку вчителів-філологів до інклюзивного навчання *на основі тем соціально-гуманітарного та професійного модулів освітніх програм* курсів підвищення кваліфікації, відповідного навчально-методичного супроводу для їх реалізації, а також доцільних форм і методів навчання цільової аудиторії у закладах післядипломної освіти<sup>723</sup>.

На думку С. П. Миронової, професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів до навчання учнів з особливостями психофізіологічного розвитку має відбуватись у ході:

- вивчення студентами низки навчальних дисциплін (як-от: "Педагогіка інклюзивної освіти", "Основи корекційної педагогіки", "Основи спеціальної психології", "Основи спеціальної методики навчання дітей з особливими освітніми потребами", остання з яких має бути диференційованою за змістом залежно від спеціалізації майбутнього фахівця);
- проведення спеціальних тренінгів;
- зустрічі з особами з інвалідністю;
- вивчення біографій та досягнень відомих осіб з інвалідністю;
- перегляду фільмів, читання літературних джерел і публікацій з подальшим обговоренням;
- організації волонтерської практики в спеціальних та інклюзивних закладах, членства в громадських організаціях тощо.

<sup>722</sup> Bagree, S., Lewis, I., 2013. *Teachers for all: Inclusive teaching for children with disabilities*, International Disability and Development Consortium. Washington, DC [online] Available at: <[https://www.eenet.org.uk/resources/docs/IDDC\\_Paper\\_Teachers\\_for\\_all.pdf](https://www.eenet.org.uk/resources/docs/IDDC_Paper_Teachers_for_all.pdf)> [Accessed 8 September 2019], p. 4.

<sup>723</sup> Казачінер, О. С., 2018. *Теоретичні і методичні засади розвитку інклюзивної компетентності вчителів філологічних дисциплін у системі післядипломної освіти*: автореф. дис. доктора пед. наук: Хмельницький національний університет. с. 5-6

Як вважає М. Чайковський, основними змістовими компонентами ефективної підготовки майбутніх вчителів до інклюзивного навчання є:

- *мотиваційний*, що передбачає розвиток особистісної зацікавленості, налаштованості та сукупності мотивів (соціальних, пізнавальних, професійних) на виконання професійних обов'язків в умовах інклюзії;
- *когнітивний*, що зумовлює формування у студентів системи знань про інклюзивне навчання і власну роль у його здійсненні, сприяє накопиченню досвіду пізнавальної діяльності та уможливорює використання отриманої інформації у вирішенні завдань інклюзивного навчання;
- *рефлексивний*, що передбачає формування здатності до самоаналізу та самоконтролю результатів інклюзивного навчання;
- *операційний*, що дозволяє засвоювати способи і досвід виконання професійних завдань в умовах інклюзивного навчання, розвивати здатність до науково-дослідної діяльності та професійного зростання<sup>724</sup>.

В дослідженні З. М. Шевців зміст, технології, методи і форми підготовки майбутніх учителів до інклюзивного навчання пов'язуються з запровадженням низки підходів:

- відповідно до *середовищного підходу* ця підготовка передбачає наповнення: соціоінклюзивним змістом, інтерактивними технологіями, методами та формами навчання, залучення студентів до науково-дослідницької роботи, створення умов для розвитку в них особистісно значущих і професійно важливих якостей;
- з позиції *системного підходу* вона зумовлює цілісне функціонування окремих структурних складників соціокультурного освітнього середовища ВПНЗ;

---

<sup>724</sup> Чайковський, М., 2012. Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 2, с. 18

- в межах *аксіологічного й акмеологічного* – підготовка спрямовується на розвиток ідеального образу майбутніх учителів інклюзивного навчання, сприйняття ними найвищих гуманістичних цінностей як особистісно значущих якостей;
- з точки зору *діяльнісного* – вона означає зміну "знаннєвої" парадигми навчання на активну учіннєву діяльність, завдяки якій відбувається моделювання власної траєкторії навчання та професійного становлення майбутніх учителів початкової школи, готових і здатних до роботи в інклюзивному середовищі ЗЗСО;
- в контексті *особистісно зорієнтованого* – вона передбачає створення умов для індивідуального розвитку соціально-педагогічної компетентності кожного студента до роботи в інклюзивному середовищі ЗЗСО;
- з позиції *компетентнісного* – вона означає формування у майбутніх учителів соціальнопедагогічної компетентності до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу<sup>725</sup>.

С. Пенькова вважає, що успішність реалізації підготовки майбутніх учителів початкових класів до інклюзивного навчання забезпечується основними *формами* навчально-пізнавальної діяльності студентів у вищій школі (лекційними та семінарсько-практичними заняттями, самостійною роботою, що включає індивідуальні навчально-дослідні завдання, та педагогічною практикою). У ході підготовки *осмисленню студентами підлягають такі принципи інклюзії*, як:

- доцільність сумісного навчання всіх дітей, незважаючи на наявні труднощі та відмінності;
- визнання і врахування школою різноманітних потреб своїх учнів шляхом узгодження різних видів і темпів навчання;

---

<sup>725</sup> Шевців, З. М., 2017. *Теорія і методика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу*. Доктор наук. Рівненський державний гуманітарний університет, с. 14.

- необхідність розробки індивідуальних навчальних планів для учнів з особливими освітніми потребами, вживання організаційних заходів, розробки стратегій викладання, використання ресурсів та партнерських зв'язків зі своїми громадами;
- доцільність додаткової підтримки дітей з особливими освітніми потребами для забезпечення успішності процесу навчання.

Як зауважує науковець, саме *практикоорієнтована* діяльність повинна так скоригувати операційний та особистісноціннісний компоненти вузівської підготовки вчителів початкових класів, щоби сформувати в них професійну компетентність щодо впровадження набутих знань у педагогічну діяльність. Автор також вважає перспективним *моделювання інклюзивного освітнього процесу та визначення педагогічно доцільних стратегій* викладання фахових дисциплін початкової школи<sup>726</sup>.

У дослідженні С. Пенькової *підготовка майбутнього вчителя початкової ланки до інклюзивного навчання* розглядається як єдність мотиваційного та змістового компонентів. *Мотиваційний* відображає наявність професійних мотивів та потребу впровадження освітньої діяльності через усвідомлене ставлення до власної методичної підготовки, що досягається передусім структурою фахової складової освітньої програми й навчального плану. *Змістовий* компонент полягає в засвоєнні теоретичних і практичних знань із відповідного блоку дисциплін, серед яких: "Теорія і методика виховання дітей з вадами розвитку", "Педагогічна реабілітація", "Інклюзивна освіта", "Організація навчально-виховного процесу в умовах інклюзивного навчання", "Інтерактивні дидактичні технології в інклюзивному закладі освіти", "Педагогічні інновації в інклюзивній освіті". Крім обов'язкового автором передбачено й вільний вибір студентом додаткових дисциплін, серед яких: "Проектування інклюзивного

<sup>726</sup> Пенькова, С., 2018. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження інклюзивної освіти молодших школярів *Соціальне партнерство в інклюзивній освіті: європейський вектор, українські реалії. Збірник наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції*, Ізмаїл, 15 березня 2018. Ізмаїл: РВВ ІДГУ, с. 47-49

навчального середовища", "Інклюзивна освіта регіону", "Компетентнісний підхід в інклюзивній освіті", "Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі" тощо<sup>727</sup>.

## **VI. Педагогічні умови ефективного функціонування і розвитку явища.**

Як зазначено в міжнародному програмному документі "Вчителі для всіх: інклюзивна освіта для дітей з інвалідністю", формування у вчителя готовності до роботи з учнями з особливими освітніми потребами передбачає:

- освоєння навчального спецкурсу в ЗВО, в якому будуть збалансовані теоретичний і практичний компоненти підготовки до реалізації інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами;
- підвищення кваліфікації, що дозволить їм переоцінити своє ставлення до учнів і поліпшити методів їх навчання;
- професійне зростання у ході запровадження інклюзії у школі<sup>728</sup>.

Як зазначено в документі "Вчителі для всіх: інклюзивне навчання для дітей з інвалідністю", розробленому Міжнародним консорціумом із питань інвалідності та розвитку, ефективна підготовка майбутніх учителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, є можливою за таких умов:

- укладачі програм для цієї підготовки та фахівці, що її здійснюють, мають знатися на особливостях інклюзивної освіти;
- питання інклюзивної освіти мають бути інтегровані у всі компоненти відповідної освітньої системи;
- підготовка має поєднувати теорію з практикою, особливо з питань інклюзивної освіти;

<sup>727</sup> Пенькова, С., 2018. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження інклюзивної освіти молодших школярів *Соціальне партнерство в інклюзивній освіті: європейський вектор, українські реалії*. Збірник наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції, Ізмаїл, Україна, 15 березня 2018. Ізмаїл : РВВ ІДГУ, с. 47-48.

<sup>728</sup> Bagree, S., Lewis, I., 2013. *Teachers for all: Inclusive teaching for children with disabilities, International Disability and Development Consortium*. Washington, DC [online] Available at: <[https://www.eenet.org.uk/resources/docs/IDDC\\_Paper\\_Teachers\\_for\\_all.pdf](https://www.eenet.org.uk/resources/docs/IDDC_Paper_Teachers_for_all.pdf)> [Accessed 8 September 2019], p. 4.



- особи з інвалідністю мають бути залучені до процесу професійної підготовки вчителів та до інших аспектів планування та управління освітою;
- майбутні вчителі мають представляти обидві гендерні та різноманітні етнічні, лінгвістичні, релігійні та інші групи населення, оскільки таким чином вони зможуть повніше задовільнити навчальні і комунікативні потреби учнів<sup>729</sup>.

В інформаційному бюлетені Американської асоціації коледжів педагогічної освіти та Національного центру інвалідності та навчання "Підготовка вчителів до підвищення ефективності навчання учнів з інвалідністю", наголошується на необхідності спеціальної підготовки вчителя масової школи до роботи з учнями з особливими освітніми потребами. Як зазначено в документі, майбутнім учителям має забезпечуватись не лише традиційний освітній процес, але й різноманітна практика, що дозволить розвинути у них знання, уміння та ціннісні орієнтації, необхідні для успішного навчання всіх учнів. У бюлетні також зазначено доцільність педагогічного співробітництва і обміну досвідом у контексті навчання учнів з інвалідністю. До умов проведення підготовки майбутніх учителів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі наведено такі рекомендації:

1. Необхідно розробляти такі програми професійної підготовки вчителів, що забезпечили б її відповідність реаліям середньої освіти та партнерство зі школою.

2. Потрібно просувати розробку інноваційних програм підготовки вчителів до роботи в умовах інклюзивної освіти, що, завдяки активній співпраці викладачів, поєднували б полікультурність, білінгвальність, мовну підготовку та спеціальну освіту.

---

<sup>729</sup> Bagree, S., Lewis, I., 2013. *Teachers for all: Inclusive teaching for children with disabilities*, International Disability and Development Consortium. Washington, DC [online] Available at: <[https://www.eenet.org.uk/resources/docs/IDDC\\_Paper\\_Teachers\\_for\\_all.pdf](https://www.eenet.org.uk/resources/docs/IDDC_Paper_Teachers_for_all.pdf)> [Accessed 8 September 2019], c. 10-21.

3. Необхідно всіляко підтримувати дослідницьку складову підготовки<sup>730</sup>.

Як відзначає Ф. М. Робертсон, в США вчителів готують або до навчання англійської мови (як рідної) учнів масової школи, або до навчання англійської (як рідної) дітей з інвалідністю, або до навчання англійської (як другої мови) дітей-переселенців. Відповідно, бракує фахівців для навчання ІМ (як другої мови) учнів з інвалідністю, здатних комплексно враховувати навчальні, культурні та особливі освітні потреби учнів<sup>731</sup>. На думку Ф. М. Робертсон, відповідний професійний розвиток учителів може відбуватись у ході співпраці / обміну досвідом учителів ІМ масових шкіл, спеціальних педагогів, членів сімей учнів та інших дотичних осіб у ході розробки індивідуальних програм розвитку і надання освітніх послуг дітям з інвалідністю чи ризиком її виникнення є умовою вирішення вказаної проблеми. Як вважає автор, таке співробітництво може організовуватись наступним чином:

- *учителі масової школи* володіють документацією, що використовується у вивченні ІМ на кожному етапі масової школи, його очікувані результати на кінець кожного року, методи навчання та виховання учнів, що використовуються в межах навчальних груп або цілих класів;
- *спеціальні педагоги* розуміють вплив інвалідності на навчання та поведінку учнів, можуть адаптувати чи модифікувати матеріали, методи навчання та оцінювання з урахуванням можливостей та індивідуальних обмежень дитини;
- *адміністратори* можуть підвищити ефективність навчального процесу, враховуючи потреби учнів у ході складання розкладу занять,

<sup>730</sup> Blanton, L. P., Pugach, M. C., Florian, L., 2011. *Preparing General Education Teachers to Improve Outcomes for Students With Disabilities*. NY: AACTE, Washington: National Center for Learning Disabilities [online] Available at: <[www.aacte.org](http://www.aacte.org)> [Accessed 20 September 2019], с. 6.

<sup>731</sup> García, S. B., & Ortiz, A. A., 2008. A framework for culturally and linguistically responsive design of response to intervention models. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, 11(1), 24-41 [online] Available at: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ887065>> [Accessed 13 September 2019].

призначення педагогів для роботи в конкретному класі, розподілу ресурсів і професійного розвитку вчителів;

- *корекційні педагоги* можуть надати учням специфічну підтримку, зокрема: логопедичні заняття, психологічне консультування, використання ІКТ, що сприятимуть підвищенню успішності роботи учня на заняттях;
- *перекладачі* дозволяють дітям переселенців інтегруватись у мовне середовище США <sup>732</sup>.

У подальших публікаціях Ф. М. Робертсон (і зокрема, у співавторстві з А. А. Ортіз) відзначається необхідність створення спільної бази даних, що дозволила б учителю ІМ підготуватись до диференційованого навчання учнів із інвалідністю, враховуючи їх навчальні, культурні та особливі освітні потреби. Що стосується підготовки вчителів ІМ до роботи з учнями з інвалідністю, автори пропонують дотримуватись міждисциплінарного принципу<sup>733</sup>.

І. І. Демченко вважає, що відповідна готовність учителя може бути успішно сформована за умов:

- вдосконалення змісту програм та використанню оновлених методик викладання дисциплін "Філософія", "Історія педагогіки", "Історія української культури", "Дидактика", а також "Теорія та методика виховання";
- удосконалення змісту, форм, методів і засобів вивчення дисциплін "Вікова та педагогічна психологія", "Політологія", "Педагогічна майстерність", "Основи медичних знань", "Основи дефектології", "Основи корекційної педагогіки", "Основи інклюзивної освіти" та включення дидактичних і корекційно-розвивальних технологій в методики навчання предметів початкової школи;

<sup>732</sup> Robertson, P. M., 2016. *Serving English Learners with Disabilities: How ESL/Bilingual Specialists Can Collaborate for Student Success* [online] Режим доступу: <<https://www.colorincolorado.org/article/serving-english-learners-disabilities-how-eslbilingual-specialists-can-collaborate-student>> [Accessed 12 September 2019].

<sup>733</sup> Ortiz, A. A., Robertson, P. M., 2018. Preparing Teachers to Serve English Learners With Language- and/or Literacy-Related Difficulties and Disabilities. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 41(3), pp. 176-187.

- запровадження вибірових дисциплін "Інклюзивна педагогіка початкової школи", "Психологія творчості" та оновлення змісту програми педагогічної практики<sup>734</sup>.

У дисертаційному дослідженні О. М. Кас'яненко до педагогічних умов формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до інклюзивної освіти відносяться:

- реалізація контекстного підходу у формуванні мотиваційно-ціннісних установок з організації інклюзивної освіти дошкільників;
- синтезування змісту дисциплін психолого-педагогічного циклу у спецкурсі "Організація навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку з обмеженими психофізичними можливостями";
- забезпечення наступності етапів (інформаційно-орієнтованого, квазіпрофесійного, діяльнісного) як поєднання теоретичної та практичної підготовки.

На думку автора, єдність і взаємозв'язок вказаних педагогічних умов можуть забезпечити ефективність підготовки майбутніх вихователів до інклюзивного навчання дітей дошкільного віку и<sup>735</sup>.

Підсумовуючи, ми можемо зазначити, що до умов ефективної підготовки (майбутніх) фахівців до роботи з учнями та молоддю з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії належать:

- освоєння студентами спецкурсів за темою підготовки, що поєднують б теоретичну і практичну складові (зокрема, відповідну квазіпрофесійну діяльність і практику)

<sup>734</sup> Демченко, І. І., 2016. *Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти*: автореф. дис. доктора пед. наук: Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, с. 7

<sup>735</sup> Кас'яненко, О. М., 2018. *Формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії*, Кандидат наук. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, с. 9.

## VII. Верифікація.

У ході дослідження наукових праць, присвячених вивченню основ підготовки (майбутніх) фахівців до роботи з дітьми та молоддю з особливими освітніми потребами було виявлено методи: теоретичні (пошуково-бібліографічний, контент-аналіз, логічні методи об'єднання і розчленування за логічним шляхом мислення, методи абстрагування та моделювання), емпіричні (аналіз, порівняння, моніторинг, психолого-педагогічні методи, педагогічний експеримент), а також математичної статистики (обробки й інтерпретації одержаних даних). Для підтвердження гіпотези дослідження науковцями було здебільшого використано критерій Пірсона  $\chi^2$  (хі-квадрат)<sup>736</sup>.

### 3.2. Концепція та модель підготовки майбутніх учителів іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами

Аналіз понятійного апарату, чинної освітньо-нормативної бази, реалій середньої вітчизняної освіти, українського та зарубіжного досвіду навчання іноземної мови учнів з особливими освітніми потребами, їх психолого-педагогічних особливостей, а також результатів проведеного пробного навчання іноземної мови учнів з ДЦП (описане в розділі 5), з одного боку, та стану розробленості проблематики та методологічних основ підготовки майбутнього вчителя ІМ до практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП, з іншого боку, дало підстави для розроблення концепції цієї підготовки.

**Концепція** підготовки майбутніх учителів іноземної мови до практикоорієнтованого навчання учнів з особливими освітніми потребами, запропонована далі, представляє собою авторське бачення вирішення поставленої проблеми і містить наступні положення:

---

<sup>736</sup> Шевців, З. М., 2017. *Теорія і методика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу*. Доктор наук. Рівненський державний гуманітарний університет, с. 14.

1) обґрунтування методологічних засад підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами;

2) аналіз психолого-педагогічних, дидактичних, методичних та організаційних засад, що слугують її теоретичною основою;

3) уточнення змістових і структурних характеристик поняття "підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами";

4) визначення змісту і компонентного складу поняття "інклюзивна компетентність майбутнього вчителя іноземної мови в контексті практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП";

5) формулювання основних концептуальних основ окресленої проблеми.

Методологічні засади підготовки майбутнього вчителя ІМ до практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП представлені в першому розділі, а її теоретичні основи – в другому.

Розглянемо сутність поняття *"підготовка майбутніх учителів іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами"*, а також його змістові і структурні характеристики. Проведений контент-аналіз терміну "практикоорієнтоване навчання у ЗЗСО", "практикоорієнтоване навчання у ЗВО", "практикоорієнтоване навчання іноземної мови старшокласників з особливими потребами" та подальше узагальнення науково-теоретичних положень (див. розд. 2) дозволили визначити її як освітній процес, організований з метою освоєння студентами особистісно-діяльнісних технологій, що дозволяють усебічно враховувати на уроці іноземної мови особливості і розвивати здібності учнів у ході їх залучення до вирішення задач і проблем, що виникають у ході міжкультурної взаємодії. З метою побудови відповідної педагогічної системи було застосовано метод моделювання, результатом чого стала структурно-функціональна модель (див.

рис. 3.1). Її розробка зумовлена, з одного боку, соціальним замовленням, а з іншого – чинними вітчизняними та міжнародними освітньо-нормативними і правовими документами, що гарантують гідну освіту дітей з особливими освітніми потребами та визначають напрями професійної підготовки майбутніх педагогів.

Запровадження у вітчизняних ЗЗСО інклюзивного навчання в 2018 році висунуло перед учителями-предметниками низку нових завдань, до яких вони виявились не підготовленими у зв'язку з браком попереднього тренування чи відповідного досвіду. Наявна ситуація вимагає пошуку ефективних і раціональних шляхів вирішення, що зумовило проведення даного дослідження.

Таким чином *соціальне замовлення* стосується підготовки фахівців, здатних забезпечити не лише освітню, але й соціальну інклюзію учнів з особливими освітніми потребами у межах ЗЗСО, достатній рівень володіння предметом і всебічного особистісного розвитку, а також запровадження корекційно-розвиткової спрямованості навчального процесу та підтримки учнів у взаємодії з адміністрацією школи, вчителями, батьками дитини з ООП та командою психолого-педагогічного супроводу. Педагоги також мають зробити посильний внесок у розвиток толерантності однокласників з типовим розвитком та їхніх батьків до дітей з ООП та забезпечити профорієнтацію засобами свого предмета.

*Правові та освітньо-нормативні документи*, що зумовлюють підготовку майбутнього вчителя ІМ до практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП, розподіляються на 2 групи: ті, що гарантують право цієї категорії дітей на гідну освіту, та ті, що містять вимоги щодо професійних компетентностей практикуючих педагогів.

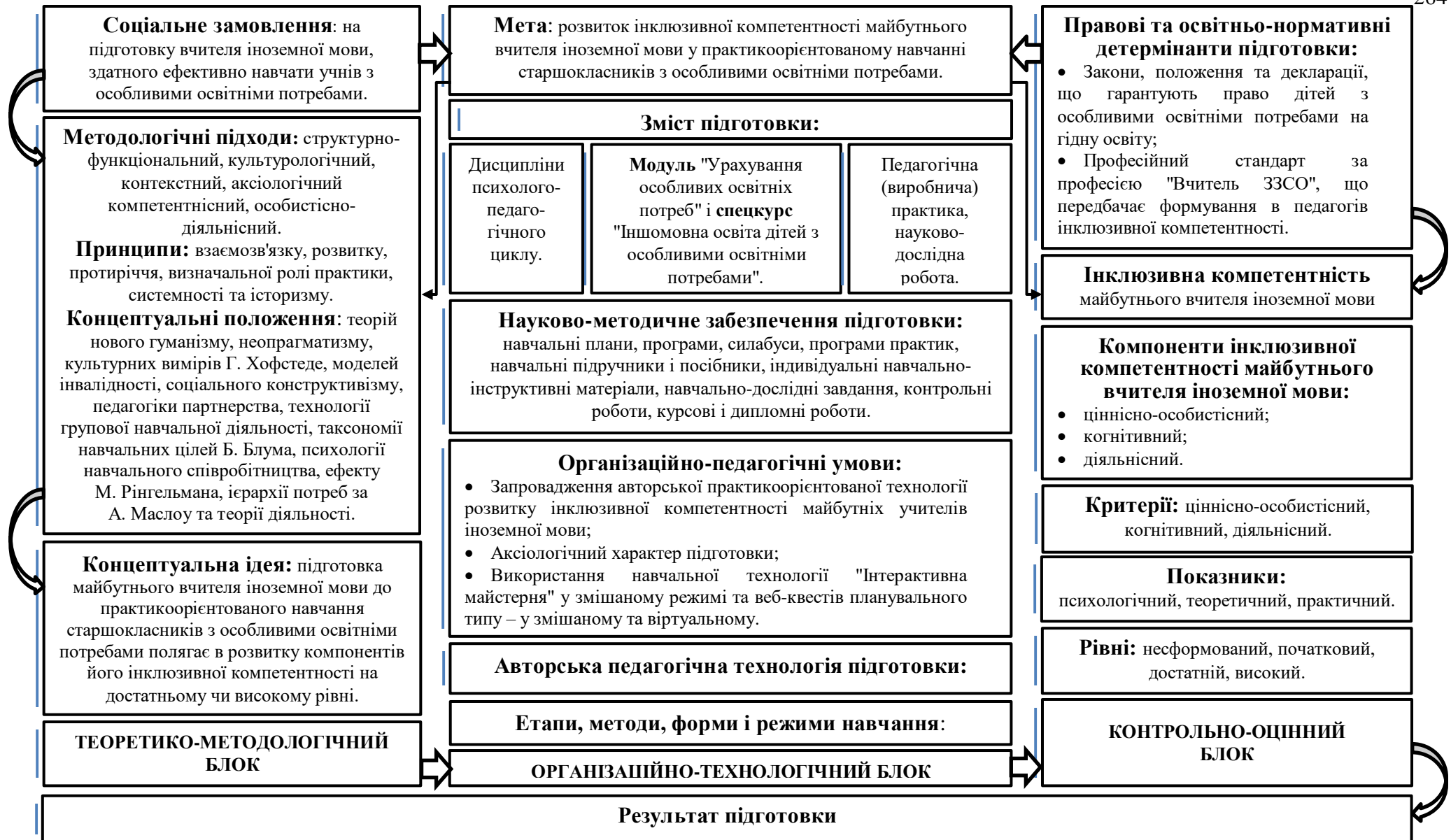


Рис. 3.1. Модель підготовки вчителя іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами



Перша група документів включає низку вітчизняних і ратифікованих міжнародних законів і декларацій, зокрема: Закони України "Про освіту"<sup>737</sup>, "Про повну загальну середню освіту"<sup>738</sup>, "Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні"<sup>739</sup>; Загальну Декларацію прав людини<sup>740</sup>, Декларацію прав дитини<sup>741</sup>, Декларацію про права розумово відсталих осіб<sup>742</sup>, Декларацію про права інвалідів<sup>743</sup>, Санберзьку декларацію<sup>744</sup>, Конвенцію про захист прав людини і основоположних свобод<sup>745</sup>, Резолюцію 48/96 Асамблеї ООН "Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів"<sup>746</sup>, Саламанкську декларацію<sup>747</sup>, Конвенцію про права осіб з інвалідністю<sup>748</sup>, Підсумковий документ засідання високого рівня Генеральної Асамблеї, присвяченого питанням досягнення цілей в галузі розвитку, сформульованих в Декларації тисячоліття та інших узгоджених на міжнародному рівні цілей в галузі розвитку в інтересах інвалідів<sup>749</sup> та інші документи. Друга група включає Професійний

<sup>737</sup> Освіта. UA, 2020. *Закон України "Про освіту"* [онлайн]. Режим доступу: <<http://osvita.ua/legislation/law/2232/>> [Дата звернення: 13 лютого 2021].

<sup>738</sup> Верховна Рада України, 2020. *Закон України "Про повну загальну середню освіту"* [онлайн]. Режим доступу: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>> [Дата звернення: 13 лютого 2021].

<sup>739</sup> Верховна Рада України, 2012. *Закон України "Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні"* [онлайн]. Режим доступу: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12/en/ed20120101?lang=uk#Text>> [Дата звернення: 14 лютого 2021].

<sup>740</sup> Мартинов, А. Ю., 2010. *Загальна Декларація прав людини 19* [онлайн]. Режим доступу: <[http://esu.com.ua/search\\_articles.php?id=15128](http://esu.com.ua/search_articles.php?id=15128)> [Дата звернення: 14 лютого 2021].

<sup>741</sup> Законодавство України, 1959. *Декларація прав дитини* [онлайн]. Режим доступу: <[https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_384](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_384)> [Дата звернення: 11 лютого 2021].

<sup>742</sup> Законодавство України, 1971. *Декларація про права розумово відсталих осіб* [онлайн]. Режим доступу: <[https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_119](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_119)> [Дата звернення: 14 лютого 2021].

<sup>743</sup> Законодавство України, 1975. *Декларація про права інвалідів* [онлайн]. Режим доступу: <[https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_117](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_117)> [Дата звернення: 14 лютого 2021].

<sup>744</sup> Декларации, 1981. *Санбергская декларация* [онлайн]. Режим доступу: <[http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/sundberg.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/sundberg.shtml)> [Дата звернення: 14 лютого 2021].

<sup>745</sup> Всеосвіта, 1997. *Конвенція про захист прав людини і основоположних свобод* [онлайн]. Режим доступу: <<https://vseosvita.ua/library/deklaracia-prav-ditini-68653.html>> [Дата звернення: 11 лютого 2021].

<sup>746</sup> Верховна Рада України, 1993. *Резолюція 48/96 Генеральної Асамблеї ООН Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів* [онлайн]. Режим доступу: <[https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_306](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_306)> [Дата звернення: 1 лютого 2021].

<sup>747</sup> ЮНЕСКО, 1994. *Саламанкська декларація і рамки дій по освіті осіб з особливими потребами* [онлайн]. Режим доступу: <[http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf)> [Дата звернення: 1 лютого 2021].

<sup>748</sup> Законодавство України, 2007. *Конвенція про права осіб з інвалідністю* [онлайн]. Режим доступу: <[https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_g71](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71)> [Дата звернення: 1 лютого 2021].

<sup>749</sup> Декларації, 2013. *Ітоговий документ засідання високого рівня Генеральної Асамблеї, присвяченого питанням досягнення цілей в області розвитку, сформульованих в Декларації тисячоліття, і інших узгоджених на міжнародному рівні цілей в області розвитку в інтересах інвалідів: путь вперед — повестка дня в області розвитку з участю інвалідів на період до 2015 года і після неї* [онлайн]. Режим доступу: <[http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/disability2015.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/disability2015.shtml)> [Дата звернення: 1 лютого 2021].

стандарт за професією "Вчитель закладу загальної середньої освіти", який визначає необхідність оволодіння педагогами *інклюзивною компетентністю*<sup>750</sup>. Вона тлумачиться в документі як здатність забезпечувати в освітньому середовищі сприятливі умови для кожного учня, залежно від його індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів. Відповідно до Профстандарту ІК передбачає формування у педагогів здатності:

- створювати умови, що забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища;
- надавати педагогічну підтримку особам з особливими освітніми потребами;
- забезпечувати сприятливі умови для розвитку кожного учня залежно від його індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів.

Зазначене вище соціальне замовлення, а також правові та освітньо-нормативні документи дозволяють визначити *мету* підготовки майбутнього вчителя до практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП – розвиток його інклюзивної компетентності у визначеному контексті.

Згідно з висунутою метою *завданнями* підготовки є розвиток у майбутніх учителів усіх компонентів інклюзивної компетентності, про які йтиметься у наступному підрозділі.

Як видно з рис. 3.1, модель підготовки умовно складається з трьох основних блоків: теоретико-методологічного, організаційно-технологічного та контрольно-оцінного.

**1) Теоретико-методологічний блок** підготовки майбутніх учителів ІМ до практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП реалізується в її методологічних засадах і концептуальній ідеї.

<sup>750</sup> Міністерство розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України, 2020. Реєстр професійних стандартів. *Вчитель закладу загальної середньої освіти* [онлайн] Режим доступу: <[https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv&fbclid=IwAR0NPFw\\_4pQoRSWD9g4gQCtiIRQ0sY5syYdBdLYDDEqApN5lnojZnJUfXY](https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv&fbclid=IwAR0NPFw_4pQoRSWD9g4gQCtiIRQ0sY5syYdBdLYDDEqApN5lnojZnJUfXY)> [Дата звернення 14 грудня 2021], с. 19.

Як було зазначено в розділі 1, методологічні засади підготовки майбутнього вчителя ІМ до навчання старшокласників з ООП реалізуються на 4 рівнях: філософському, загальнонауковому, конкретнонауковому та технологічному. На першому – основу для підготовки майбутніх учителів ІМ до практикоорієнтованого навчання учнів з ООП складає *діалектичний матеріалізм* у єдності принципів взаємозв'язку, розвитку, протиріччя та визначальної ролі практики. Їх урахування у методологічній системі дослідження зумовлює розгляд проблеми підготовки майбутнього вчителя ІМ до навчання старшокласників з ООП в таких аспектах:

- дослідження основних тенденцій професійної освіти майбутніх учителів іноземної мови; окреслення цілей і можливих перспектив її розвитку;
- визначення стану інклюзивної компетентності та виокремлення умов виникнення очікуваних новоутворень у структурі професійної компетентності студентів;
- детермінованість змісту, методів і форм підготовки сучасними освітніми реаліями;
- урахування індивідуальних особливостей викладачів і студентів; «людинотворчої» сутності практики як складової освітнього процесу.

Другим підрівнем філософського рівня було обрано *теорію філософії*, а саме принципи системності та історизму, теорії нового гуманізму та неопрагматизму. Це дозволяє розглядати підготовку майбутнього вчителя ІМ до практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП як:

- підсистему професійно-педагогічної підготовки в ЗВО, інтегральним результатом якої є розвиток інклюзивної компетентності студентів;
- зміст і структуру, що відповідають матеріальним і духовним потребам українського суспільства;
- процес, що враховує вивчення стану стихійно сформованої інклюзивної компетентності практикуючих учителів іноземної мови, зарубіжний

досвід відповідної підготовки студентів і навчання дітей з особливими освітніми потребами;

- вагому аксіологічну складову, що зумовлює виховання у студентів інклюзивної свідомості;
- середовище для професійної творчої самореалізації майбутніх учителів іноземної мови.

Третій підрівень філософського рівня включає *культурологічний і соціологічний аспекти*, реалізується в положеннях теорій культурних вимірів Г. Хофстеде, моделей інвалідності та соціального конструктивізму і дозволяє:

- спроектувати «інкультуризацію» майбутніх учителів ІМ у гуманістичний контекст, що детермінує їхню подальшу поведінку в суспільстві;
- урахувати культурні особливості українського народу (дистанціювання від влади, колективізм, фемінність, неприйняття невизначеності та стриманість), що зумовлює культуровідповідне проектування освітнього процесу;
- виявити та гуманізувати моделі інвалідності студентів у ході колективного творення ними знань і переконань про «правильну і неправильну» суспільну реальність, в якій живуть і навчаються діти з особливими освітніми потребами.

*Загальнонауковий рівень* дослідження представлено структурно-функціональним, культурологічним, аксіологічним, компетентнісним і особистісно-діяльнісним підходами, теоретичні положення яких зумовлюють:

- поетапне моделювання підготовки майбутнього вчителя іноземної мови та його інклюзивної компетентності за схемою: постановка проблеми – побудова ідеальної структурно-функціональної моделі – її дослідження – екстраполяція результатів дослідження в площину освітнього процесу;
- сприйняття такої підготовки як передумови освітньо-культурної трансформації вітчизняної освіти;

- доцільність розвитку у студентів ціннісних орієнтацій, особистісних рис, знань, умінь, навичок, стратегій і початкового досвіду як складових їхньої інклюзивної компетентності;
- визначення студентів суб'єктами підготовки, що беруть участь у плануванні, організації, проведенні та контролі навчальної діяльності, розвиваються у взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу, а також професійними задачами у ході дослідницько-пошукової діяльності.

На *конкретнонауковому рівні* методологічні засади розглядаються у двох площинах: теоретико-педагогічній (спроектованій на провідних ідеях педагогіки партнерства, технології групової навчальної діяльності, таксономії навчальних цілей Б. Блума та контекстного підходу) і теоретико-психологічній (що реалізується в межах психології навчального співробітництва, ефекту М. Рінгельмана, ієрархії потреб А. Маслоу і теорії діяльності). Це дозволяє виокремити наступні положення, значущі для проектування педагогічної системи відповідної підготовки:

- викладач і студенти є добровільними та зацікавленими однодумцями, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат, які взаємодіють на засадах поваги до особистості, доброзичливості і позитивного ставлення, довіри у відносинах, діалогу, взаємодії, взаємоповаги, розподіленого лідерства (проактивності, права вибору та відповідальності, горизонтальності зв'язків), принципів соціального партнерства (рівноправності сторін, добровільності прийняття зобов'язань, обов'язковості виконання домовленостей), а також активного включення всіх учасників у реалізацію спільних завдань;
- студент – це однодумець викладача, співвідповідальний за результати підготовки;
- викладач виконує роль керівника, фасилітатора, консультанта і співучасника освітнього процесу, що має забезпечити оптимальне навчально-

пізнавальне середовище, умови для продуктивної навчально-комунікативної діяльності студентів та контроль її результатів;

- пріоритетною формою організації навчального процесу є взаємодія у малих групах, що є культуровідповідним способом взаємодії, де забезпечується активність усіх учасників;
- ефективність форм організації навчання визначається кількістю та якістю навчальних цілей (за таксономією Б. Блума), що досягаються на занятті;
- до освітнього процесу доцільно включати навчальну, квазіпрофесійну та навчально-професійну форми діяльності; основою навчальної взаємодії викладача і студентів є співробітництво;
- можливість професійної та творчої самореалізації студентів на заняттях зумовлюється задоволенням їхніх потреб попередніх рівнів (за ієрархією А. Маслоу), зокрема, у безпеці, спілкуванні, підтримці, можливості виявляти та отримувати прихильність, визнання та повагу, що зумовлює побудову і підтримання викладачем відповідного психологічного мікроклімату;
- сенс навчання студентів полягає в підготовці до практичної професійно-педагогічної діяльності, що зумовлює її практикоорієнтований характер.

На технологічному методологічному рівні розглянуто технологію «Інтерактивна майстерня», що реалізується низкою форм, методів, прийомів, режимів навчання, що будуть розглянуті в розділі 4.

*Концептуальна ідея* дослідження полягає в тому, що підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами забезпечується формуванням достатнього рівня його інклюзивної компетентності.

**2) Організаційно-технологічний блок** моделі включає зміст, науково-методичне забезпечення, організаційно-педагогічні умови, авторську

педагогічну технологію, а також етапи, методи, форми і режими навчання, що її реалізують.

**Зміст** підготовки майбутніх учителів до практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП ґрунтується на їх попередній професійній підготовці у ході вивчення декількох циклів дисциплін. Аналіз змісту освітньо-професійних програм ЖДУ імені Івана Франка "Середня освіта (Мова і література (англійська))" та "Середня освіта (Мова і література (німецька))" першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта дозволив зробити висновок, що обов'язкові компоненти вивчаються студентами в межах: психолого-педагогічного та мовознавчо-літературознавчого циклів дисциплін, до яких додаються "Інформаційно-комунікаційні технології в освіті", "Основи медичних знань та охорона життєдіяльності", а також навчальні та виробничі практики. Вивчення матеріалів відповідних освітньо-професійних програм другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта дозволило зробити висновок, що студенти продовжують поглиблене вивчення психолого-педагогічного та мовознавчо-літературознавчого циклів, а також додатково вивчають низку вибіркових дисциплін. Крім того, згідно з ОПП обох рівнів вищої освіти відповідної спеціальності, на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти студенти проходять 7 різновидів практик, серед яких виробничі передбачені в VI та VIII семестрах (відповідно – практика в літніх мовних таборах і педагогічна практика). Виробнича практика в ЗЗСО передбачена й у III семестрі на другому (магістерському) рівні вищої освіти. Вказані цикли дисциплін і практики зумовлюють розвиток професійної компетентності майбутніх учителів ІМ. Тому їх підготовку до практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП доречно проводити зі студентами четвертого курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти чи в магістратурі. Це дозволить майбутнім учителям глибше осягнути проблематику навчання дітей з особливими освітніми потребами, спираючись на попередньо

сформовані ціннісні орієнтації, особистісні риси, а також психолого-педагогічні знання, вміння, навички та початковий досвід професійної діяльності.

**Науково-методичне забезпечення** підготовки студентів включає робочі навчальні плани, навчальні програми, силабуси дисциплін, програми практик, навчально-інструктивні матеріали, навчально-дослідні завдання, контрольні завдання та роботи, а також курсові та дипломні роботи. Згідно з *робочим навчальним планом* підготовки здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (галузь знань Освіта / Педагогіка, спеціальність 014.021 Середня освіта (Англійська мова і література)) дисципліна "Методика навчання основної іноземної мови" належить до обов'язкових освітніх компонент. За робочим навчальним планом підготовки здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня вищої освіти за ОПП "Середня освіта (Мова і література (англійська та французька) / (англійська та німецька))" освітня компонента "Іншомовна освіта дітей з особливими освітніми потребами" належить до вибіркового освітнього компонент.

Підготовка студентів до практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП відбувається згідно з навчальними програмами та силабусами відповідних освітніх компонент. У межах виконання даного дослідження було розроблено навчальні програми та силабуси дисципліни "Іншомовна освіта дітей з особливими потребами" (див. дод. Е.1-Е.2) до ОПП Середня освіта (Мова та література (англійська та німецька) / (англійська та французька)). Відповідно до вказаних документів зміст підготовки має висвітлювати такі питання, як: чинна вітчизняна та міжнародна освітньо-нормативна база; форми інвалідності, типові клінічні прояви та ступені тяжкості відповідних захворювань; можливості та обмеження, характерні для учнів з ООП в навчанні іноземної мови; типи особливих освітніх потреб і їх залежність від обмежень і потенціалу учнів; способи та засоби виявлення індивідуальних особливостей учнів; підстави для запровадження та наслідки використання



інклюзивного навчання, спеціальної освіти, освітньої інтеграції, індивідуалізації, рівневої диференціації, універсального дизайну, розумного пристосування, корекційної спрямованості навчання, його практичної орієнтації та інших підходів, принципів, засобів і форм; стратегії вчителя, що дозволяють реалізувати адаптацію, модифікацію та корекційну спрямованість навчання ІМ, а також створити позитивний мікроклімат у класі; зміст, структура та особливості укладання та виконання індивідуальної програми розвитку дитини та індивідуального навчального плану, функції асистента вчителя тощо.

*Мету* викладання дисципліни “Іншомовна освіта дітей з особливими потребами” було сформульовано як засвоєння базових знань з актуальних питань іншомовної освіти учнів з особливими освітніми потребами, формування вмінь і навичок організації навчального процесу для усіх відповідних категорій учнів.

Основними *завданнями* вивчення дисципліни було обрано:

- повідомити студентам нормативно-правові та соціальні основи іншомовної освіти учнів з ООП;
- ознайомити майбутніх учителів іноземної мови з обмеженнями, можливостями та досвідом навчання різних категорій учнів з ООП;

Відповідно до мети та завдань, *програмні результати навчання* включали наступні знання та вміння студентів:

*Студент повинен знати:*

- ключові поняття та освітньо-нормативні вимоги, що стосуються освітньої компоненти;
- стратегії аналізу педагогічної ситуації та планування, організації, здійснення, контролю та оцінювання результатів навчання учнів з ООП;
- методи діагностики та систематизації можливостей учнів з ООП;
- підходи, принципи, методи та форми адаптації, модифікації та корекційної спрямованості навчання іноземної мови учнів з ООП.

*Студент повинен вміти:*

- діагностувати та систематизувати ООП учнів, а також прогнозувати доцільні педагогічні заходи;
- обирати підходи, методи і стратегії навчання, що дозволять учням з ООП найповніше реалізувати свій індивідуальний потенціал;
- адаптувати освітнє середовище та засоби навчання відповідно до індивідуальних ООП учнів;
- доцільно та виважено використовувати модифікацію навчального процесу;
- брати ефективну участь в укладанні документації та в педагогічному спілкуванні з адміністрацією школи, батьками та командою психолого-педагогічною супроводу дитини з ООП;
- використовувати soft-skills у ході планування, організації, проведення та оцінювання навчального процесу.

Дисципліна викладається за розробленим навчальним посібником "Іншомовна освіта дітей з особливими потребами"<sup>751</sup>. Додатковими засобами навчання є класи у віртуальному навчальному середовищі Edmodo, що вміщують навчально-інструктивні матеріали (див. дод. Л), індивідуальні навчально-дослідні завдання (кейси, див. З. 3), контрольні завдання (див. дод. З.4) і доступні в синхронному та асинхронному режимах. З метою поглибленого вивчення студентами змісту освітньої компоненти, її проблематика враховується у формулюванні тем курсових і дипломних робіт.

У навчанні модуля "Врахування особливих освітніх потреб" дисципліни "Методика навчання основної іноземної мови" передбачається використання навчальної програми та силабусу розробників Л. В. Калініна та Н. Р. Петранговська. Відповідні навчально-інструктивні матеріали, індивідуальні навчально-дослідні завдання та контрольні роботи, розроблені в

---

<sup>751</sup> Щерба, Н. С., 2019. *Іншомовна освіта дітей з особливими потребами: 15 інтерактивних майстерень*. Житомир: Вид-во ФОП Євенок О.О.

межах даного дослідження, також розміщуються у класах віртуального навчального середовища Edmodo, доповнюються веб-квестами планувального типу на веб-платформі Zunal та додатковими завданнями та тестами на веб-платформі LearningApp.

**Організаційно-педагогічні умови** підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП включають: запровадження авторської практикоорієнтованої технології розвитку інклюзивної компетентності майбутніх учителів іноземної мови; аксіологічний характер підготовки, використання навчальної технології "Інтерактивна майстерня" та веб-квестів планувального типу.

Змістові та структурні характеристики педагогічної *технології* підготовки майбутнього вчителя ІМ до практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП запропоновані та обґрунтовані в п. 4.1. Сутність, структура та інші особливості навчальної *технології* "Інтерактивна майстерня" висвітлені в п. 4.2, а поняття "*веб-квест планувального типу*" проаналізоване в п. 4.3.

Виокремлення умови щодо *аксіологічного характеру* підготовки вказує на стрижневу роль ціннісних орієнтацій та особистісних рис майбутніх учителів у формуванні їх інклюзивної компетентності. Засобами їх розвитку в ході підготовки майбутніх учителів ІМ до практикоорієнтованого навчання учнів з ООП є зміст, технології, методи й форми навчання (детальніше див. розділ 4). *Метою* цього процесу є гуманізація культурно-релевантних цінностей студентів, що, згідно з дослідженням ЮНІСЕФ поділяються переважною більшістю населення України. Ціннісні орієнтації, пов'язані з ізоляцією окремих категорій осіб, порушують їх міжнародне право на соціальну інклюзію. Насамперед це стосується осіб з інвалідністю. Тому передумовою заміни студентами наявних у них ізоляційних моделей інвалідності (якщо такі є) є розвиток інтеграційних. Філософською базою для цього є теорія нового гуманізму, обрана ООН як нова парадигма розвитку людства, описана в п. 1.1. Її основною цінністю є соціальна

інтеграція кожної людини. В академічному контексті основним механізмом, що лежить в основі "гуманізації" ціннісних орієнтацій майбутніх учителів ІМ, є теорія соціального конструктивізму, відповідно до якої індивідуальні картини "правильного" і "неправильного світу" порівнюються, поділяються чи ні, відстоюються чи уточнюються людьми в процесі спілкування (зокрема, педагогічного).

В ході навчання передбачається ознайомлення студентів:

- з міжнародною освітньо-нормативною базою, що реалізує права людини на соціальну інклюзію та гідну освіту, та історією прийняття окремих документів;
- зі ставленням до осіб з інвалідністю у різні епохи та його наслідками;
- з позитивним і негативним досвідом інклюзивного та спеціального навчання учнів з ООП;

Видається доцільним також залучення студентів до:

- використання методу симуляції порушень, типових для осіб різних категорій інвалідності, та аналізу їх впливу на вивчення ІМ;
- рольових ігор, проектів і кейсів, де студенти вирішують запропоновані педагогічні проблеми, спираючись на надані ресурси.

Основними формами навчання є робота в парах і малих групах, що допомагає майбутнім учителям глибше осягнути особливості життя, інтереси та можливі перспективи соціалізації дітей і молоді з ООП; порівняти свої висновки, уточнити (за необхідності) бачення обговорених проблем та виробити план дій у контексті інклюзивного навчання. Водночас, запровадження групових форм навчальної діяльності має враховувати і т. зв. ефект Рінгельмана (див. п. 1.1). Відповідно до нього існує зворотна залежність між кількістю учасників групи, що беруть участь у спільній діяльності, та активністю кожного окремого учасника. Тому кількість студентів у кожній малій групі має бути мінімальною (3-4 осіб). Іншим аспектом, що має аксіологічний потенціал, є розвиток у

студентів інтересів, мотивів та установок, що зумовлюють активізацію їх участі у підготовці. Він реалізується підбором інформаційних матеріалів, що мають, насамперед, практичну значущість для їх подальшої професійно-педагогічної самореалізації, а також методів, засобів і форм роботи, що призводять до максимального занурення в тематику курсу, найповнішого засвоєння матеріалу, розвитку критичного мислення та набуття початкового досвіду внаслідок квазіпрофесійної діяльності (див. розд. 4).

**Авторська педагогічна технологія: етапи, методи, форми і режими її реалізації** описані в розділі 4. Вона розглядається в дослідженні як засіб реалізації моделі підготовки майбутніх учителів ІМ до практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП. За своїм характером ця технологія є практикоорієнтованою, оскільки її основною метою є розвиток у студентів умінь, навичок, стратегій і початкового досвіду, що дозволить ефективно виконувати типові завдання вчителя ІМ в ході навчання дітей з ООП та адекватно реагувати на нестандартні та проблемні ситуації. Одним із найважливіших серед них є здатність приймати обґрунтовані рішення щодо індивідуального підбору стратегій адаптації / модифікації, корекційної спрямованості навчання чи створення сприятливого психологічного мікроклімату в інклюзивному класі в кожному конкретному випадку. Формування такого вміння неможливе без набуття студентами початкового досвіду ситуативного підбору та запровадження вказаних вище стратегій учителя. Зважаючи на те, що виробнича практика у спеціальних закладах середньої освіти не передбачена освітньо-професійними програмами, а організація роботи кожного студента з учнями з ООП в інклюзивних класах видається невірогідною, доцільно використовувати квазіпрофесійну діяльність. Остання включає: аналіз професійних ситуацій, кейс-метод, рольові, ділові ігри та симуляції. Методологічними основами функціонування технології підготовки майбутніх учителів до практикоорієнтованого навчання учнів з ООП, що спрямовують її на одержання

практичних результатів навчального процесу, є теорії неопрагматизму та діяльності, а також контекстуальний підхід. Перша передбачає підбір вправ і завдань за критерієм їх практичної цінності. Водночас, окремі характеристики теорії неопрагматизму (зокрема, недостатній аксіологічний потенціал та низький теоретичний рівень навчання) мають бути мінімізовані в підготовці вчителя ІМ. Теорія діяльності розглядає викладача та студента як суб'єктів навчального процесу. В її межах перший має забезпечити другим у навчальному процесі реалізацію їх освітніх, професійних та інших потреб, класифікованих в ієрархії А. Маслоу і описаних у п. 1.1. Це безпосередньо впливає на вибір змісту, методів, засобів і форм навчання, підвищуючи активність і незалежність студентів. Студентів необхідно насамперед навчити вирішувати проблеми, використовуючи наявні інформаційні матеріали та стратегії вчителя. Відповідно до контекстуального підходу, студенти мають навчатися з використанням квазіпрофесійних завдань, спроектованих у межах програм, навчальних матеріалів і процедур середньої освіти, з якими вони стикнуться у подальшій професійній діяльності. Підвищенню практичної спрямованості навчального процесу та активності студентів у ході підготовки сприяє й специфічний розподіл ролей викладача і студентів. Педагог здійснює: планування, організацію, фасилітацію, консультування та контроль результатів навчального процесу. Студенти є активними учасниками підготовки, які вивчають більшість матеріалів самостійно, крім того проводять взаємонавчання та взаємоперевірку рівня засвоєння знань, вирішують проблемні ситуації та обговорюють висновки.

3) **Контрольно-оцінний блок** підготовки майбутніх учителів ІМ до практикоорієнтованого навчання учнів з ООП складається з компонентів інклюзивної компетентності, критеріїв оцінювання, показників і рівнів її сформованості. **Структура ІК** майбутнього вчителя іноземної мови спроектована та обґрунтована в п. 3.3. Вона містить ціннісно-особистісний,

когнітивний і діяльнісний компоненти. Критерії, показники та рівні оцінювання сформованості ІК майбутнього вчителя ІМ описані в п. 3.3.

**Критерії** оцінювання включають ціннісно-особистісний, когнітивний і діяльнісний компоненти, що дозволяє зосередити увагу на рівні сформованості окремих структурних компонентах ІК. **Показники** її сформованості включають: психологічний, теоретичний і практичний, серед яких системотворчим є останній (тобто сформованість у студентів умінь, навичок, стратегій учителя та початкового досвіду квазіпрофесійної діяльності), зважаючи на практикоорієнтований характер підготовки майбутніх учителів. Результати підготовки оцінюються за **рівнями** сформованості інклюзивної компетентності студентів, які розподіляються на: несформований, початковий, достатній і високий. **Засобами** оцінювання ефективності розробленої моделі підготовки є оцінні шкали (див. дод. Ж, табл.1-3). А засобами контролю результатів навчання студентів є поточні тести (див. зразок у дод. 3.4) та модульна контрольна робота, розміщені в віртуальному класі Edmodo та призначені для контролю рівня сформованості когнітивного компоненту інклюзивної компетентності, а також кейси у складі інтерактивних майстерень і веб-квестів, що дозволяють оцінити сформованість у студентів її діялісного компоненту (див. зразок у дод. 3.3).

Оцінювання сформованості у студентів ціннісно-особистісного компоненту інклюзивної компетентності може проводитись засобами використання оцінної шкали 1 в дод. Ж (див. табл. Ж.1) та засобами спостереження за навчальним процесом.

Останнім компонентом моделі підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП є її результат. При цьому, відповідно до поставленої мети, позитивним результатом є сформованість достатнього чи високого рівня ІК, а негативним – несформованого чи початкового.

### **3.3. Змістові та структурно-функціональні характеристики інклюзивної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови**

Розроблення концепції та моделі підготовки майбутніх учителів іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП дозволило виокремити її результати, тобто змістові та структурно-функціональні характеристики інклюзивної компетентності майбутнього вчителя ІМ в контексті навчання старшокласників з ООП. Поняття "результати навчання" визначаються в Національній рамці кваліфікацій як "знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, що набуваються у процесі навчання, виховання та розвитку, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти"<sup>752</sup>. З одного боку, логічним результатом підготовки майбутніх учителів ІМ до практикоорієнтованого навчання учнів з ООП є відповідна готовність. Але, з іншого – якщо її метою обрати компетентність, то це дозволяє детальніше спланувати результати навчання студентів, враховуючи специфіку роботи вчителя іноземної мови в умовах інклюзивного навчання. Розглянемо зміст і структуру інклюзивної компетентності майбутнього вчителя ІМ в контексті практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП.

Інклюзивна компетентність учителя іноземної мови – це особистісноздатність ефективно планувати, організовувати, здійснювати, контролювати та оцінювати навчальний процес в інклюзивному класі, враховуючи особливі освітні потреби всіх наявних категорій учнів.

Поняття "компетентність" визначається в Національній рамці кваліфікацій як "динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну

<sup>752</sup> Верховна Рада України, 2020. *Національна рамка кваліфікацій. Додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 675* [online] Режим доступу: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF/para%20n12>> [Дата звернення 15 лютого 2020].



діяльність"<sup>753</sup>. В енциклопедії освіти поняття “компетентність у навчанні” розуміється як “набута характеристика особистості, що сприяє успішному входженню молодшої людини в життя суспільства. Вона розглядається як інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування й розвитку... здатності практично діяти, застосовувати досвід успішної діяльності в певній сфері”<sup>754</sup>. Низка авторів тлумачить дане поняття як оцінну категорію ступеня індивідуальної відповідності вимогам професії<sup>755; 756</sup>. Традиційно, до структури компетентності включають такі ключові компоненти, як: знання, вміння, навички, способи мислення / стратегії діяльності, ставлення, ціннісні орієнтації, особистісні риси та досвід того, хто її здобуває<sup>757; 758; 759; 760; 761; 762</sup>. В контексті практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП, ІК учителя іноземної мови має включати, на нашу думку, такі компоненти, як: цінності та особистісні риси, знання, навички та вміння, стратегії критичного осмислення та вирішення проблемних ситуацій у ході навчання старшокласників з ООП, а також початковий досвід застосування знань, навичок, умінь і стратегій навчання. Розглянемо їх детальніше.

<sup>753</sup> Верховна Рада України, 2020. *Національна рамка кваліфікацій. Додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 675* [online] Режим доступу: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF/paran12#n12>> [Дата звернення 15 лютого 2020].

<sup>754</sup> Кремень, В. Г. (ред), 2008. *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер, с. 408.

<sup>755</sup> Хуторской, А. В., 2003. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*, 2, с.60

<sup>756</sup> Овчарук, О. В. (ред.), 2004. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи* : Бібліотека з освітньої політики. Київ: "К.І.С."

<sup>757</sup> Кремень, В. Г. (ред.), 2004. *Вища освіта України і Болонський процес* : навч. посіб. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, с. 354.

<sup>758</sup> Пинский, А. А. (ред.), 2001. *Стратегия модернизации содержания общего образования: материалы для разработки документов по обновлению общего образования*. Москва: ООО “Мир книги”, с.18.

<sup>759</sup> Бахмат, Н. В. Формування фахової компетентності майбутнього інженера-педагога [online] Режим доступу: <[http://socium.sitcity.ru/ltxt\\_1704204515.phtml?p\\_id=ltxt\\_1704204515.p\\_2204223551](http://socium.sitcity.ru/ltxt_1704204515.phtml?p_id=ltxt_1704204515.p_2204223551)> [Дата звернення 18 серпня 2018].

<sup>760</sup> Андреев, А. Л., 2005. Компетентностная парадигма в образовании : опыты философско-методического анализа. *Педагогика*, 4, с. 19-27.

<sup>761</sup> Шишов, С. Е., Кальней В. А., 2000. *Школа : мониторинг качества образования*. М. : Педагогическое общество России, с. 3.

<sup>762</sup> Гуріна, Т. М. Формування інформаційної компетентності в процесі фахової підготовки вчителя іноземної мови. – Режим доступу : <[http://www.ksu.ks.ua/Downloads/it\\_conf/2/Gurin.doc](http://www.ksu.ks.ua/Downloads/it_conf/2/Gurin.doc)> [Дата звернення 18 серпня 2018].

**1. Цінності та особистісні риси.** Підготовка майбутніх учителів ІМ до практикоорієнтованого навчання учнів з ООП не передбачає формування в них цілком нової системи цінностей чи окремого комплексу особистісних рис. Адже ті з них, що є професійно значущими, вже значною мірою сформовані (зокрема, в ході попередньої психолого-педагогічної підготовки та виробничої педагогічної практики). Тому в даному випадку йдеться про їх розвиток у новому контексті. На нашу думку, в майбутніх учителів ІМ доцільно розвивати:

1) *Інтереси* (до підвищення ефективності навчання учнів з інвалідністю, до вивчення способів забезпечення їх особистісної самореалізації, розвитку та соціальної інтеграції, до підвищення практичної орієнтації їх навчання; до власного професійно-педагогічного зростання в даному напрямі (до освоєння засобів педагогічної діагностики обмежень, можливостей та ООП учнів, до вивчення механізмів адаптації та модифікації підходів, принципів, методів, форм і засобів інклюзивного навчання ІМ тощо)).

2) *Мотиви* (досягнення успіху: можливість допомагати тим, хто цього потребує, одержання додаткових професійних можливостей, підвищення професійного статусу, особистісний саморозвиток; запобігання невдач: попередження та вирішення проблемних і конфліктних педагогічних ситуацій у ході навчання іноземної мови учнів з ООП).

3) *Установки* (на реалізацію інтегративних моделей інвалідності в навчанні іноземної мови та розвитку учнів з ООП, на їх соціалізацію тощо).

4) *Особистісні риси* (толерантність до учнів з інвалідністю, організованість, креативність, комунікабельність, позитивність мислення, ініціативність, стриманість, гнучкість, адаптивність).

**2. Знання.** Як і у випадку цінностей та особистісних рис, підготовка майбутніх учителів ІМ до навчання учнів з ООП значною мірою ґрунтується на попередньо сформованих професійно значущих знаннях студентів (зокрема, педагогічних, дидактичних, методичних, лінгвістичних, вікових, психологічних,

правових та інших, що є передумовами викладання іноземної мови у ЗЗСО). Водночас, підготовка студентів до навчання учнів з ООП не обмежується їх поглибленням. Вона передбачає вивчення додаткових блоків інформації, що є складовою інклюзивної компетентності майбутніх учителів ІМ. Згідно з матеріалами Національної рамки кваліфікацій<sup>763</sup>, знання, якими оволодівають здобувачі вищої освіти, розподіляються на теоретичні (концептуальні, методологічні) та емпіричні (знання фактів та уявлення). На нашу думку, результатом підготовки майбутніх учителів ІМ до навчання учнів з ООП мають стати:

1) Теоретичні знання:

- *концептуальних засад* інклюзивного навчання, навчання за індивідуальною формою, спеціальної загальної середньої освіти;
- *методологічних основ* (підходів, принципів, методів, засобів, форм роботи) навчання ІМ учнів з ООП.

2) Емпіричні знання:

- *фактичні* (знання ключових понять дисципліни "Іншомовна освіта дітей з особливими потребами"; історичних фактів, що стосуються освіти осіб з інвалідністю; моделей інвалідності; клінічних проявів захворювань учнів з інвалідністю та способів полегшення цих проявів тощо);
- *правові* (знання міжнародної та вітчизняної освітньо-нормативної документації, що стосується навчання учнів з ООП);
- *діагностичні* (знання діагностичних засобів, що можуть бути використані для виявлення можливостей, труднощів, обмежень, інтересів і схильностей учнів з інвалідністю);
- *стратегічні* (знання стратегій адаптації чи модифікації навчального процесу; стратегій реалізації корекційно-розвиткової спрямованості навчання;

<sup>763</sup> Верховна Рада України, 2020. Національна рамка кваліфікацій. Додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 675 [online] Режим доступу: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF/para%20n12>> [Дата звернення 19 лютого 2020].

стратегій створення позитивного мікроклімату в класі; стратегій реалізації практичної орієнтації навчання іноземної мови; стратегій оцінювання навчальних досягнень учнів з ООП);

- *аутопсихологічні* (знання вчителем власних психолого-педагогічних особливостей як-от: здібностей, особистісних рис, мотивів педагогічної діяльності, моделі інвалідності, стратегій викладання, що обираються найчастіше тощо).

**3. Навички та вміння.** Згідно з Національною рамкою кваліфікацій<sup>764</sup>, навички та вміння, якими має оволодіти здобувач вищої освіти, розподіляються на когнітивні та практичні. Перші включають логічне, інтуїтивне та творче мислення, а другі – ручну вправність, застосування практичних способів (методів), матеріалів, знарядь та інструментів, комунікацію. На нашу думку, ті з них, що необхідні майбутньому вчителю іноземної мови для навчання учнів з інвалідністю, є переважно когнітивними чи передбачають певну комбінацію обох різновидів (наприклад, у випадку адаптації засобів, методів навчання та навчального середовища до ООП конкретного учня). На нашу думку, у ході підготовки до практикоорієнтованого навчання учнів з особливими освітніми потребами у студентів необхідно розвивати навички та вміння, сформовані в ході попередньої професійної підготовки. На думку Є. І. Пассова, вони мають безпосереднє відношення до реалізації таких **функцій**, як: *комунікативно-навчальна* (що передбачає здатність ефективно застосовувати принципи, методи, прийоми і засоби навчання іншомовного спілкування), *виховна* (здатність вирішувати питання морального, культурно-естетичного, трудового виховання учнів); *розвиваюча* (здатність скеровувати процес формування і розвитку інтелектуальної та емоційної сфер особистості учня); *освітня* (здатність розвивати в учнів навчальну компетентність, допомагати їм розширювати свій

<sup>764</sup> Верховна Рада України, 2020. Національна рамка кваліфікацій. Додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 675 [online] Режим доступу: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF/paran12#n12>> [Режим доступу 19 лютого 2020].

світогляд тощо); *гностична* (здатність до професійної рефлексії та саморефлексії, до виправданого підбору підручників, прогнозування труднощів засвоєння учнями навичок і вмінь тощо); *конструктивно-плануюча* (здатність творчо конструювати, планувати навчально-виховний процес у цілому і щодо вивчення конкретного матеріалу на всіх етапах навчання, зокрема запроваджувати індивідуалізацію); *організаторська* (здатність успішно реалізувати та методично правильно вдосконалювати календарні та поурочні плани, творчо розв'язувати методичні завдання у процесі навчання та виховання)<sup>765</sup>.

Загальні вміння (представлені на рис. 3.2. під тими ж назвами, що і функції вчителя ІМ, які вони реалізують) поглиблюються і розвиваються студентами у новому навчальному контексті. З іншого боку, студентам необхідно набути й деяких нових спеціальних умінь, що дозволять навчати учнів з особливими освітніми потребами. Їх співвідношення також представлено на рис. 3.2.

1) *Адаптивні* (обирати доцільні стратегії адаптація підходів, принципів, методів, засобів навчання ІМ, оцінювання і контролю результатів навчання, а також освітнього середовища до ООП учнів у класі; обирати доцільні стратегії модифікації (тобто зниження чи підвищення складності навчальних програм, планів і завдань, зокрема, за рахунок їх індивідуального підбору)).

2) *Виховні* (прививати учням класу, де навчаються учні з ООП, інтегративні моделі інвалідності та толерантне ставлення до своїх однокласників; створювати в інклюзивному класі сприятливий психологічний мікроклімат; позитивно впливати на ставлення учнів з ООП до своїх особливостей і перспектив у вивченні ІМ).

<sup>765</sup> Пассов, Е. И., Кузовлев, В. П., Кузовлева, Н. Е., Царькова, В. Б., 2001. *Мастерство и личность учителя: на примере деятельности учителя иностранного языка*. Москва: ФЛИНТА, Наука.

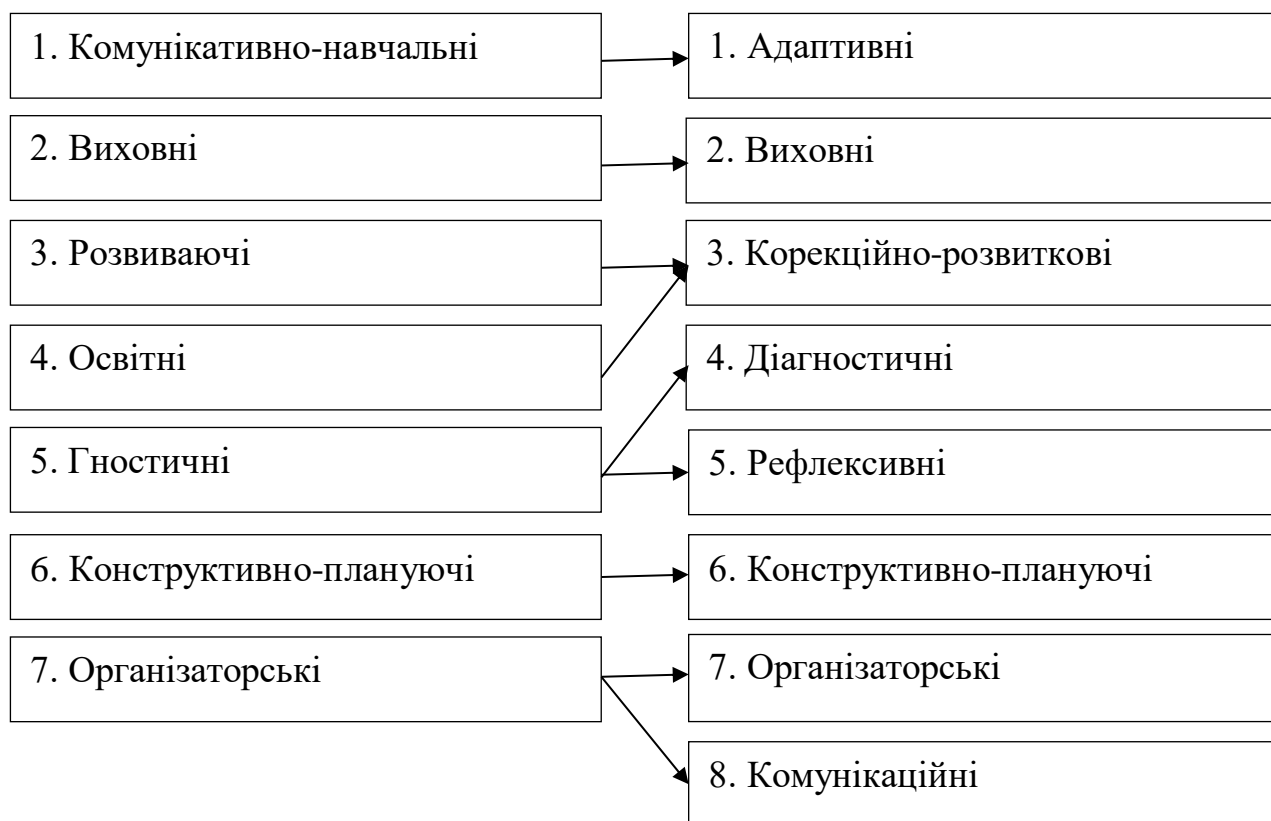


Рис. 3.2. Співвідношення загальних і спеціальних умінь майбутнього учителя іноземної мови

3) *Корекційно-розвиткові* (обирати навчальні та організаційні заходи, що сприяють формуванню чи розвитку в учнів з ООП знань, умінь, навичок, особистісних рис, тощо, що є необхідними для вивчення ІМ та розвинені недостатньо).

4) *Діагностичні* (виявляти труднощі, обмеження, можливості, інтереси та схильності учнів з ООП та використовувати цю інформацію для планування, конструювання, здійснення та контролю навчання ІМ).

5) *Рефлексивні* (оцінювати ефективність запроваджених стратегій адаптації, модифікації, корекції, розвитку та створення сприятливого мікроклімату в класі; проводити їх подальшу індивідуальну адаптацію до ООП учнів).

6) *Конструктивно-плануючі* (успішно конструювати навчальний процес у класі, де навчаються учні з ООП з позиції розумного пристосування / універсального дизайну навчального процесу; брати участь в укладанні ІПРД та ІНП учня).

7) *Організаторські* (проводити календарне та поурочне планування навчання іноземної мови з урахуванням обраних стратегій адаптації, модифікації, корекції та створення сприятливого мікроклімату в класі; виявляти ситуативну гнучкість у виборі стратегій викладання);

8) *Комунікаційні* (узгоджувати календарні та поурочні плани з роботою команди психолого-педагогічного супроводу та адміністрації школи, а також налагоджувати діалог з батьками дитини та самими учнями з ООП).

**4. Стратегії розв'язання педагогічних завдань і вирішення проблемних педагогічних ситуацій.** Цей компонент компетентності майбутнього вчителя передбачає творче освоєння студентами низки стратегій, що дозволять їм ефективно розв'язувати повсякденні завдання та проблемні ситуації в навчанні учнів з ООП. Поняття "стратегія" тлумачиться науковцями як "спосіб діяльності", "спосіб організації дій, лінія поведінки, обрана для виконання завдання"<sup>766; 767; 768</sup>. Відповідно до цього, в контексті нашого дослідження ми розуміємо поняття "стратегія вчителя" як: спосіб планування, організації, проведення чи оцінювання результатів навчання учнів з ООП, що дозволяє досягти оптимальних результатів у конкретній ситуації. Питання відбору та класифікації стратегій учителя ІМ в межах інклюзивного класу інтенсивно вивчаються зарубіжними практиками.

Зважаючи на проведений аналіз наукової та педагогічної літератури, видається доцільним групувати стратегії вчителя наступним чином:

<sup>766</sup> Ніколаєва, С. Ю., (ред.), 2003. *Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання*. Київ: Ленвіт, с. 10

<sup>767</sup> Білодід, І. К. (ред.), 1978. *Словник української мови*. 9. Київ: Наукова думка. С. 751.

<sup>768</sup> Бусел, В. Т. (ред.), 2004. *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ: Ірпінь : ВТФ "Перун", с. 1202.

1) *Стратегії критичного осмислення наявної (проблемної) педагогічної ситуації (збір інформації, формулювання педагогічного завдання / суті проблеми та відбір стратегій для його / її вирішення) – перші будуть розглянуті нами в розділі 5 (використання анкет для опитування учнів з ООП та їх батьків), а інші – в розділі 4.*

2) *Стратегії адаптації (підходів, принципів, методів, засобів навчання / оцінювання і контролю, а також навчального середовища)*<sup>769; 770; 771; 772; 773; 774; 775; 776; 777; 778</sup>.

3) *Стратегії модифікації (тобто зниження складності змісту чи кількості програмного матеріалу, що підлягає вивченню, або індивідуальний підбір завдань підвищеної складності для учнів з обдарованістю)*<sup>779; 780; 781</sup>.

<sup>769</sup> Teaching Strategies for Students with Developmental Speech Delays in Mainstream Classrooms [online] Available at: <[https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/68782/1/Krystal\\_Ally\\_N\\_201506\\_MT\\_MTRP.pdf](https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/68782/1/Krystal_Ally_N_201506_MT_MTRP.pdf)> [Accessed 12 March 2020].

<sup>770</sup> Holzrichter, R. Deaf and Hard of Hearing Students in the Classroom [online] Available at <<https://www.youtube.com/watch?v=JwWAHyD0f4w>> [Accessed 12 March 2020].

<sup>771</sup> Tips for teaching deaf children with a mild hearing loss [online] Available at: <<https://www.youtube.com/watch?v=jylb7TDn2Tk>> [Accessed 12 March 2020].

<sup>772</sup> Teaching English to Blind Students [online] Available at: <<https://www.teachingenglish.org.uk/article/teaching-english-blind-students>> [Accessed 12 March 2020].

<sup>773</sup> Instructional Strategies for Students with Visual Impairments [online] Available at: <<https://ttaonline.org/instructional-strategies-students-with-visual-impairments>> [Accessed 12 March 2020].

<sup>774</sup> Resources for Teaching English as a Second Language to Learners with Blindness or Visual Impairment [online] Available at: <<https://www.pathstoliteracy.org/resources/resources-teaching-english-second-language-learners-blindness-or-visual-impairment>> [Accessed 12 March 2020].

<sup>775</sup> Teachers of Students with Visual Impairments and Their Use of Assistive Technology: Measuring the Proficiency of Teachers and Their Identification with a Community of Practice [online] Available at: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1114878.pdf>> [Accessed 12 March 2020].

<sup>776</sup> EFL and Autism Spectrum Disorder: How to Make It Work [online] Available at: <<https://shaneschools.com/en/efl-and-autism-spectrum-disorder/>> [Accessed 12 March 2020].

<sup>777</sup> Teaching English to Autistic Learners [online] Available at: <<https://www.englishclub.com/learning-difficulties/autism.htm>> [Accessed 12 March 2020].

<sup>778</sup> 15 Activities, Teaching Strategies, and Resources for Teaching Children with Autism [online] Available at: <<https://www.waterford.org/education/15-activities-teaching-strategies-and-resources-for-teaching-children-with-autism/>> [Accessed 12 March 2020].

<sup>779</sup> Morin, A., Common Accommodations and Modifications in School [online] Available at: <<https://www.understood.org/en/learning-thinking-differences/treatments-approaches/educational-strategies/common-classroom-accommodations-and-modifications>> [Accessed 12 March 2020].

<sup>780</sup> Lowell, R., 2016. Accommodations versus modifications in an inclusive classroom [online] Available at: <<https://educationblog.microsoft.com/en-us/2016/10/accommodations-versus-modifications-in-an-inclusive-classroom/>> [Accessed 12 March 2020].

<sup>781</sup> Smith, C., Juengling, T., 2019. Creating Inclusive Classrooms: Accommodations, Modifications, and Co-Teaching Strategies [online] Available at: <[https://www.dsagc.com/\\_dsagc/assets/File/Todd%20Caitlin%20Full%20Presentation%20-%20Gallery.pdf](https://www.dsagc.com/_dsagc/assets/File/Todd%20Caitlin%20Full%20Presentation%20-%20Gallery.pdf)> [Accessed 12 March 2020].



4) *Стратегії реалізації корекційно-розвиткового навчання* (запровадження додаткових вправ і завдань, що сприяють виконанню учнями програмних вимог)<sup>782; 783; 784</sup>.

5) *Стратегії створення сприятливого психологічного мікроклімату в інклюзивному класі*<sup>785; 786; 787; 788; 789; 790</sup> та, зокрема, подолання проявів булінгу<sup>791; 792; 793</sup>.

6) *Стратегії практичної орієнтації навчального процесу* (що будуть висвітлені далі, в розділі 5).

**5. Початковий досвід застосування знань, вмінь і стратегій навчання учнів з ООП.** Даний компонент компетентності формується на попередньо одержавному досвіді педагогічної діяльності в межах виробничої педагогічної практики. Засобами та методами його подальшого розвитку можуть слугувати: симуляції, рольові ігри, кейси та проекти, про що детально підеться в розділі 4. Для ефективної реалізації практикоорієнтованого навчання учнів з ООП,

<sup>782</sup> Speech Agility Drills [online] Available at: <<https://www.pinterest.com/pin/809029520539543758/>> [Accessed 12 March 2020].

<sup>783</sup> Oral Motor Speech Exercises [online] Available at: <<https://www.pinterest.com/pin/92394229841934603/>> [Accessed 12 March 2020].

<sup>784</sup> Dysarthria Defined & Free Oral Agility And Speech Strengthening Exercises - Twin Speech Language and Literacy LLC [online] Available at: <<https://www.pinterest.com/pin/92394229841934602/>> [Accessed 12 March 2020].

<sup>785</sup> Stein, E., 2014. Extra Steps to Build Rapport with Inclusion Students [online] Available at: <<https://www.middleweb.com/13930/building-rapport-with-inclusion-students/>> [Accessed 12 March 2020].

<sup>786</sup> Delaney, M. Teaching English to learners with Special Educational Needs (SENs) – Myths and realities [online] Available at: <<https://www.teachingenglish.org.uk/article/teaching-english-learners-special-educational-needs-sens-%E2%80%93-myths-realities>> [Accessed 12 March 2020].

<sup>787</sup> We are Teachers, 2018. 5 Smart Strategies for Creating an Inclusive Classroom [online] Available at: <<https://www.youtube.com/watch?v=HnIMwFiUReE>> [Accessed 12 March 2020].

<sup>788</sup> Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., & Lovett, M. C., 2010. The intellectual, social, emotional, and physical environments in which our students learn.", p.170) [online] Available at: <<https://teaching.cornell.edu/teaching-resources/building-inclusive-classrooms/classroom-climate>> [Accessed 12 March 2020].

<sup>789</sup> Там само.

<sup>790</sup> Cathleen. F. Gabriel, 2018. Five Ways to Promote a More Inclusive Classroom [online] Available at: <<https://www.facultyfocus.com/articles/teaching-and-learning/five>> [Accessed 12 March 2020].

<sup>791</sup> Anti-bullying week videos [online] Available at: <<https://www.bullying.co.uk/anti-bullying-week/anti-bullying-week-videos/>> [Accessed 12 March 2020].

Responding to Bullying among Children with Special Educational Needs and / or Disabilities [online] Available at: <

<sup>793</sup> Teacher Perspectives on Bullying Towards Primary-Aged Students with Disabilities [online] Available at: <[https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/72252/1/Munro\\_Lara\\_C\\_201611\\_MT\\_MTRP.pdf](https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/72252/1/Munro_Lara_C_201611_MT_MTRP.pdf)> [Accessed 12 March 2020].

майбутньому вчителю ІМ доцільно одержати попередній досвід у вирішенні таких педагогічних задач, як:

1) Оцінювання відповідності освітніх / навчальних ініціатив та заходів чинній міжнародній та вітчизняній освітньо-нормативній документації, що стосується навчання учнів з ООП.

2) Застосування діагностичних засобів для виявлення труднощів, обмежень, можливостей, інтересів і схильностей учнів з ООП.

3) Індивідуальний відбір та реалізація стратегій адаптації в навчанні, контролі та оцінюванні роботи учнів з ООП.

4) Вибір і реалізація стратегій модифікації у навчанні учнів з інвалідністю.

5) Відбір і реалізація стратегій створення сприятливого мікроклімату у класі, де навчається учень з інвалідністю.

6) Індивідуальний відбір і реалізація стратегій корекційно-розвиткового навчання учнів з інвалідністю.

7) Індивідуальний відбір і реалізація стратегій практичної орієнтації навчального процесу.

8) Планування та конструювання навчального процесу з позиції розумного пристосування та моделі універсального дизайну.

Розглянуті компоненти утворюють інклюзивну компетентність майбутнього вчителя ІМ у практикоорієнтованому навчанні учнів з ООП. Її співвідношення з компонентами професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя ІМ представлено на рис. 3.3. Як видно з рисунка, ціннісні орієнтації та особистісні риси майбутнього вчителя посідають центральне місце в його інклюзивній компетентності. При цьому ті з них, що значущі для реалізації навчання учнів з ООП (А), розвиваються з більш загальних аксіологічних основ педагогічної професії (Б). У свою чергу, знання, вміння, навички, стратегії та початковий досвід учителя ІМ (Г) складають основу для розвитку відповідних компонентів інклюзивної компетентності в реалізації практикоорієнтованого

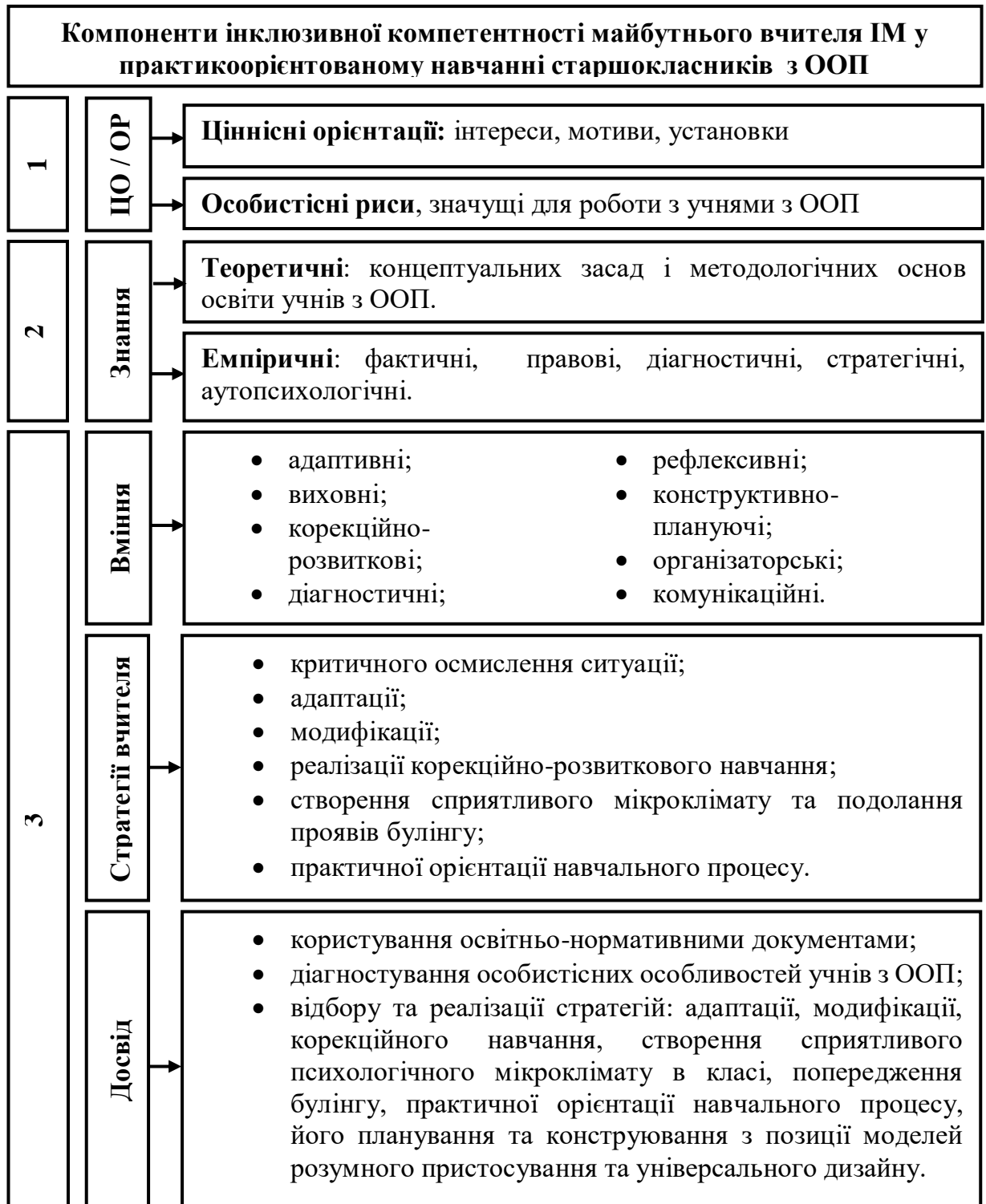
навчання дітей з ООП (В). Структурна модель компетентності вчителя ІМ у практикоорієнтованому навчанні учнів з ООП представлена на рис. 3.4.



**Примітка:** 1.1 – знання; 1.2 – навички та вміння; 1.3 – способи мислення та стратегії навчання учнів з особливими освітніми потребами; 1.4 – початковий досвід навчання учнів з особливими освітніми потребами.

2.1 – знання; 2.2 – навички та вміння; 2.3 – способи мислення та стратегії викладання іноземної мови; 2.4 – початковий досвід професійної діяльності.

Рис. 3.3. Співвідношення компонентів інклюзивної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови у практикоорієнтованому навчанні учнів з особливими освітніми потребами



**Примітка:** 1 – ціннісно-особистісний компонент; 2 – когнітивний компонент; 3 – діяльнісний компонент; ЦО / ОР – ціннісні орієнтації / особистісні риси

Рис. 3.4. Структурна модель інклюзивної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови у практикоорієнтованому навчанні цільової групи дослідження

Розглянемо критерії та показники, за якими може проводитись оцінювання відповідної компетентності майбутнього вчителя ІМ (див. рис. 3.5).

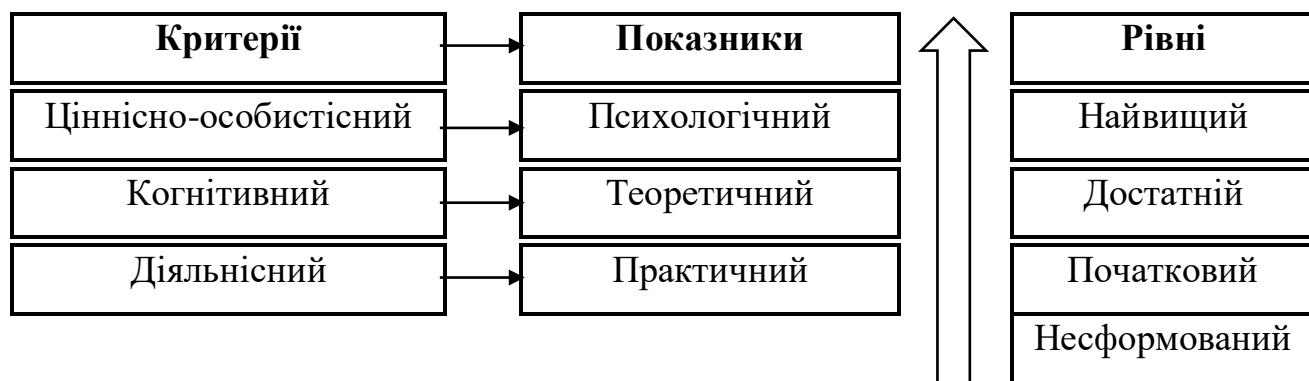


Рис. 3.5. Критерії, показники та рівні сформованості інклюзивної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови у практикоорієнтованому навчанні старшокласників з особливими освітніми потребами

**Основним критерієм** оцінювання рівня сформованості інклюзивної компетентності майбутнього вчителя у практикоорієнтованому навчанні старшокласників з ООМ ми вважаємо **діяльнісний**, тобто ступінь розвитку в студентів *практичних умінь* (адаптивних, виховних, корекційно-розвиткових, діагностичних, рефлексивних, конструктивно-плануючих, організаторських і комунікаційних), *стратегій* (критичного осмислення ситуації, адаптації, модифікації, реалізації корекційно-розвиткового навчання, створення сприятливого мікроклімату та подолання проявів булінгу, а також практичної орієнтації навчального процесу) і наявність початкового *досвіду* квазіпрофесійної діяльності, оскільки вони вказують на сформованість у студентів інших компонентів інклюзивної компетентності. **Додатковими критеріями** оцінювання є **ціннісно-особистісний** і **когнітивний**, тобто ступінь розвитку *ціннісних орієнтацій* і *знань*, що входять до компонентів інклюзивної компетентності майбутнього вчителя ІМ у практикоорієнтованому навчанні старшокласників з ООП. Для оцінювання сформованості останньої було

розроблено **показники**, що відповідають указаним критеріям, а також **4 рівні**, за допомогою яких можна оцінити сформованість інклюзивної компетентності майбутнього вчителя ІМ: *несформований, початковий, достатній та високий* (див. рис. 3.5).

**Несформований рівень** інклюзивної компетентності майбутнього вчителя ІМ у практикоорієнтованому навчанні учнів з ООП чи її певного компоненту вказує на *відсутність* у студента необхідних ціннісних орієнтацій / особистісних рис, знань, умінь, стратегій та / чи досвіду, необхідних для планування, організації, здійснення чи контролю результатів навчального процесу. Його *показники* запропоновані в табл. І.1 (див. дод. І).

**Початковий рівень** інклюзивної компетентності можна визначити як *рецептивно-репродуктивний*, оскільки студенти починають засвоювати її компоненти у ході професійної підготовки. Водночас, цей рівень характеризує ступінь сформованості компонентів компетентності як недостатній для ефективного навчання учнів з ООП. *Показники* початкового рівня інклюзивної компетентності наведені в табл. І.2 (див. дод. І).

**Достатній рівень** інклюзивної компетентності, який також можна охарактеризувати як *самостійний*, передбачає такий ступінь сформованості у студентів її компонентів, що позитивно характеризує їх здатність до практикоорієнтованого навчання учнів з ООП. Майбутні вчителі ІМ уже готові приступити до самостійного осмислення та вирішення конкретних індивідуальних педагогічних ситуацій, оскільки володіють усіма необхідними ресурсами. *Показники* цього рівня представлені у табл. І.3 (див. дод. І).

Нарешті, **високий рівень** інклюзивної компетентності майбутніх учителів у практикоорієнтованому навчанні учнів з ООП, що також можна охарактеризувати як *інтегративний*, не є безпосередньою метою підготовки в ЗВО. Його досягнення відбувається на основі достатнього рівня інклюзивної компетентності та розвивається у ході практичної педагогічної діяльності,

пов'язаної з навчанням учнів різних категорій ООП. Спираючись на позитивний досвід роботи, а також співвідносячи педагогічну ситуацію, власні індивідуальні особливості та наявні ресурси, учитель ІМ відбирає найраціональніші стратегії вирішення складних педагогічних завдань. *Показники* даного рівня наведені в табл. И.4 (див. дод. И).

Як підсумок, відзначимо, що ступінь інклюзивної компетентності майбутніх учителів ІМ в практикоорієнтованому навчанні учнів з ООП оцінюється за оцінними шкалами 1-3 (див. дод. Ж).

### **Висновки до розділу 3**

1. Як виявив аналіз наукової літератури, окремі напрями підготовки (майбутніх) педагогічних працівників до роботи з дітьми та молоддю з особливими освітніми потребами були досліджені вітчизняними та зарубіжними науковцями. Водночас, концептуальні засади та методологічні основи підготовки майбутніх учителів іноземної мови до навчання старшокласників з особливими освітніми потребами вивчена недостатньо.

2. Концептуальна ідея підготовки майбутнього вчителя ІМ до практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП полягає в тому, що його ІК забезпечується формуванням достатнього рівня її ціннісно-особистісного, когнітивного та діяльнісного компонентів.

3. Структура інклюзивної компетентності майбутнього вчителя ІМ у контексті практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП включає 3 компоненти: ціннісно-особистісний (у складі низки мотивів, інтересів, установок та особистісних рис), когнітивний (знання концептуальних засад і методологічних основ освіти учнів з ООП, а також фактичні, правові, діагностичні, стратегічні, аутопсихологічні знання) і діяльнісний (вміння, стратегії та досвід квазіпрофесійної діяльності майбутнього вчителя ІМ).

4. Критерії оцінювання сформованості інклюзивної компетентності майбутнього вчителя ІМ в контексті практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП включають: ціннісно-особистісний, когнітивний і діяльнісний, останній з яких є основним, а решта – додатковими.

5. Виокремлено 3 показники сформованості інклюзивної компетентності майбутнього вчителя ІМ в контексті практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП, серед яких: психологічний, теоретичний і практичний.

6. Виокремлено 4 рівні сформованості у студентів компетентності в практикоорієнтованому навчанні учнів з ООП: несформований, початковий (рецептивно-репродуктивний), достатній (самостійний) і високий (інтегративний).

7. Модель підготовки майбутнього вчителя ІМ до практикоорієнтованого навчання учнів з ООП, спираючись на соціальне замовлення суспільства щодо підвищення якості підготовки вчителя ЗЗСО та будучи націленою на забезпечення достатнього рівня інклюзивної компетентності майбутнього вчителя ІМ у практикоорієнтованому навчанні учнів з ООП, містить такі блоки, як: цільовий, концептуальний, мотиваційно-особистісний, змістовий, організаційний та контрольний-оцінний. Технологічність моделі забезпечується її рефлексивним характером. У випадку досягнення майбутніми вчителями ІМ достатнього чи високого рівня інклюзивної компетентності, мета підготовки вважається досягнутою. У випадку наявності в більшості студентів несформованого чи початкового рівнів інклюзивної компетентності зміст указаних блоків підлягає корекції у зворотному порядку: коригується організаційний, змістовий, мотиваційно-особистісний і нарешті концептуальний блоки.

Матеріали розділу висвітлені в таких публікаціях автора: [348, 351, 356, 359, 366, 486, 490].



## РОЗДІЛ 4

### ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ПРАКТИКООРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

#### **4.1. Відбір і структурування змісту професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами**

Професійна підготовка майбутніх учителів ІМ до навчання старшокласників з ООП не передбачена в більшості вітчизняних ЗВО. Виключення становить дисципліна "Методика навчання основної іноземної мови", де за Програмою на IV курсі першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 014.02 Середня освіта (Мова і література (англійська)) передбачено навчання модуля "Врахування особливих освітніх потреб" ("Catering for Special Educational Needs")<sup>794</sup>. Сьогодні в Україні до відповідного спільного проекту Британської Ради та Міністерства освіти і науки України "Шкільний учитель нового покоління" приєдналися лише 14 ЗВО, що надають студентам можливість освоїти матеріали вказаного модуля.

У межах нашого дослідження було розроблено, апробовано, вдосконалено та повторно апробовано матеріали модуля "Врахування особливих освітніх потреб", а також дисципліни "Іншомовна освіта дітей з особливими потребами", призначеної для викладання на I-II курсі другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта. Проведене дослідження дозволило спроектувати технологію підготовки майбутніх учителів іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП (див. рис. 4.1).

---

<sup>794</sup> British Council, 2018. *Core Curriculum. (English language teaching methodology. Bachelor's level. Supplementary materials. Modules 5 and 6).* [online] Available at: <[https://1fd10c7a-6813-41b3-98e8-e5598ca6cc9b.filesusr.com/ugd/15b470\\_95e3baf699a445c9b77f6b2b090890a0.pdf](https://1fd10c7a-6813-41b3-98e8-e5598ca6cc9b.filesusr.com/ugd/15b470_95e3baf699a445c9b77f6b2b090890a0.pdf)> [Accessed 7 January 2021].

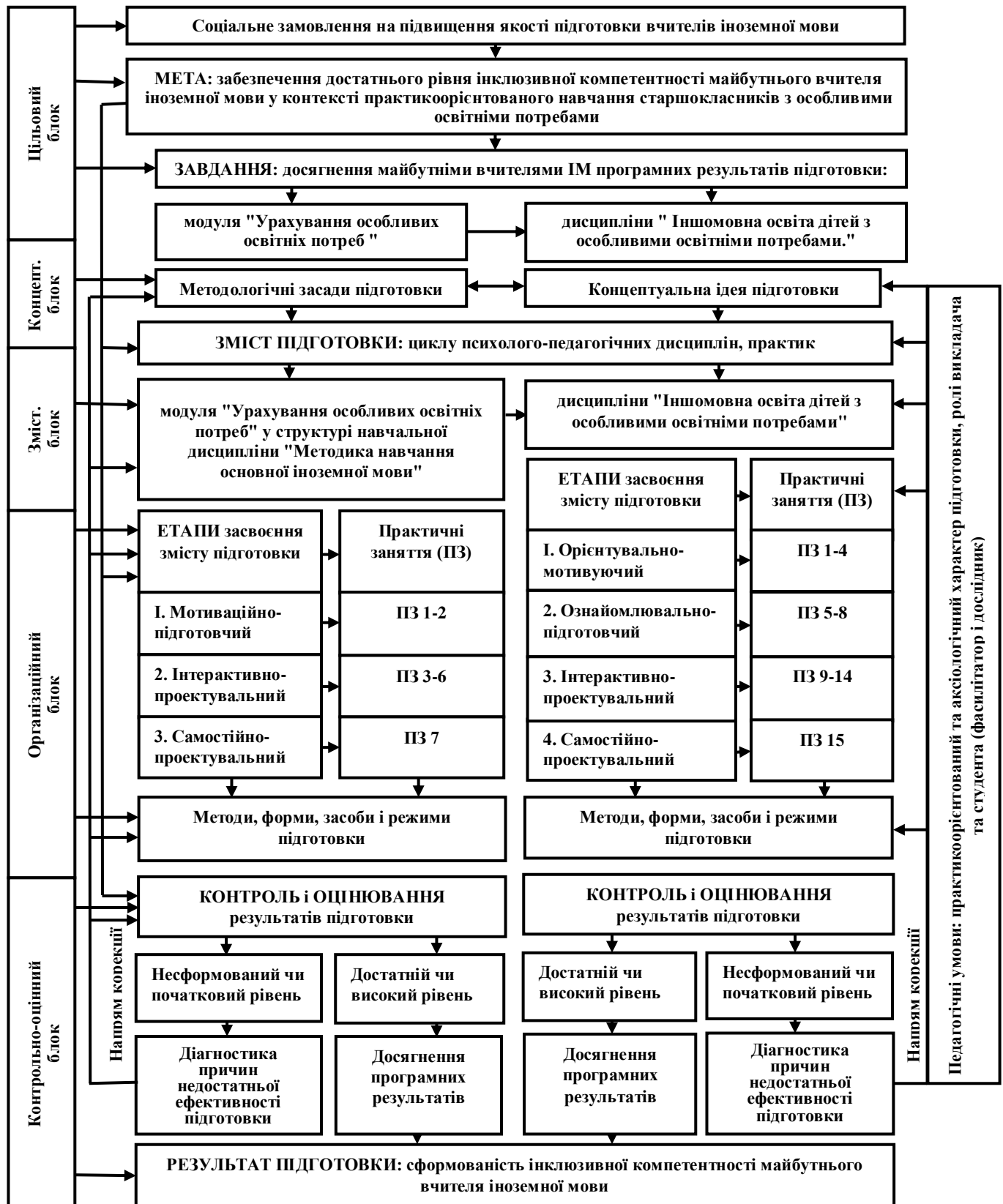


Рис. 4.1. Технологія підготовки майбутніх учителів іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами

Розглянемо детальніше зміст зазначених вище модуля та дисципліни, а також їх трансформацію за результатами констатувального етапу експерименту (див. розділ 5).

### **I. Структурно-змістові характеристики модуля "Врахування особливих освітніх потреб" на констатувальному та формувальному етапах експерименту.**

Модуль "Врахування особливих освітніх потреб" апробувався у двох режимах: за традиційною моделлю, тобто аудиторно, без використання ІКТ; а також – у віртуальному режимі (що було пов'язано з пандемією COVID-19). Крім того, зважаючи на недостатньо високі результати проведеного пробного навчання (див. розділ 5), його структурно-змістові характеристики було вдосконалено.

Зміст навчального процесу у ході пробного навчання було структуровано відповідно до вимог Програми дисципліни "Методика навчання основної іноземної мови"<sup>795</sup> до модуля "Врахування особливих освітніх потреб". Передбачені **програмні результати навчання** включають наступні знання і вміння майбутніх учителів ІМ:

*студенти мають знати:*

- значення поняття "особливі освітні потреби", а також існуючі упередження та забобони;
- Медичну та Соціальну моделі інвалідності;
- категорії осіб з особливими освітніми потребами;
- принципи диференціації та шляхи їх реалізації у навчанні учнів з ООП.

*студенти мають уміти:*

<sup>795</sup> British Council, 2018. *Core Curriculum. (English language teaching methodology. Bachelor's level. Supplementary materials. Modules 5 and 6).* [online] Available at: <[https://1fd10c7a-6813-41b3-98e8-e5598ca6cc9b.filesusr.com/ugd/15b470\\_95e3baf699a445c9b77f6b2b090890a0.pdf](https://1fd10c7a-6813-41b3-98e8-e5598ca6cc9b.filesusr.com/ugd/15b470_95e3baf699a445c9b77f6b2b090890a0.pdf)> [Accessed 7 January 2021].

- встановлювати навчальні труднощі учнів з ООП та реагувати на них шляхом застосування відповідних стратегій викладання, щоб реалізувати інклюзію та забезпечити ефективність навчання кожного учня з ООП.

Для виконання вказаних завдань рекомендується вивчення 6 наступних тем:

1. Ставлення до учнів з ООП в історії освіти.
2. Моделі інвалідності.
3. Навчальні труднощі та категорії ООП.
4. Принцип диференціації: диференціація за завданням, за оцінюванням, за організацією змісту.
5. Стратегії викладання, що дозволяють з робити навчання ІМ доступним для всіх учнів.
6. Практичні рекомендації щодо створення інклюзивного класу для: обдарованих дітей та учнів з порушеннями поведінки, особливими соціальними та емоційними потребами, а також сенсорними, фізичними та інтелектуальними розладами.

Відповідно до вказаних вимог було укладено матеріали констатувального та формувального експерименту – у традиційному та віртуальному режимах.

1) *Традиційний режим*, що запроваджувався на констатувальному етапі (2018-2019 н.р.). Згідно з рекомендаціями Програми, було сплановано 9 практичних занять та укладено їх матеріали (див. табл. 4.1).

Всі матеріали розроблялись англійською мовою на основі оригінальних науково-педагогічних джерел. Студенти здебільшого обговорювали теоретичні питання: визначення, їх ознаки, спільні та відмінні риси явищ, класифікації порушень, принципи навчання, причини і наслідки певних педагогічних заходів тощо (детальніше про методи, форми та результати навчання див. розділ 5).

Таблиця 4.1

**Структурно-змістові заарактеристики модуля "Врахування особливих освітніх потреб" (2018-2029 н. р.)**

| № п/п | Тематика практичних занять   |
|-------|--|
| 1.    | Поняття "ООП", упередження щодо осіб з інвалідністю, Медична та Соціальна моделі.  |
| 2.    | Поняття "навчальні труднощі", "стійкі навчальні труднощі" та "інвалідність". Дисграфія, дислексія, диспраксія, синдром дефіциту уваги з гіперактивністю, труднощі запам'ятовування та слухової обробки інформації. |
| 3.    | Принцип диференціації навчання. Диференціація: за завданням, за оцінюванням, за організацією змісту.   |
| 4.    | Поняття "інклюзія" та "інтеграція". Принципи диференціації та індивідуалізації. Стратегії адаптації та модифікації. Індивідуальна програма розвитку дитини.  |
| 5.    | Дитина з порушеннями інтелекту та з емоційними розладами у класі. Можливі труднощі та шляхи їх вирішення   |
| 6.    | Особливості навчання іноземної мови учнів з сенсорними розладами (порушеннями зору та слуху).  |
| 7.    | Особливості навчання іноземної мови учнів з порушеннями усного та писемного мовлення.  |
| 8.    | Стратегії навчання іноземної мови учнів з порушеннями опорно-рухового апарату.   |
| 9.    | Навчання іноземної мови обдарованих учнів.   |

2) Віртуальний режим, що використовувався на формуальному етапі (2019-2021 рр.). Як було зазначено вище, у зв'язку з пандемією COVID-19 викладання модуля у 2020-2021 н. р. проводилось у режимі онлайн – з використанням онлайн-конференцій на платформі Zoom та віртуального класу на платформі Edmodo. Зважаючи на це, було вирішено розробити та апробувати

веб-квести<sup>796; 797; 798; 799</sup>, як метод і засіб підготовки, призначений для активізації навчального процесу, підвищення його практичної спрямованості та надання можливості студентам одержати максимальну користь від онлайн-ресурсів. Було вдосконалено й інші методи роботи студентів за рахунок підвищення їх практичної спрямованості (див. п. 4.2). Зважаючи на те, що кількість годин, відведених для вивчення даного модуля, була скорочена до 14 (7 практичних занять), тематика курсу включала теми, відображені в табл. 4.2.

Таблиця 4.2.

**Структурно-змістові заарактеристики модуля "Врахування особливих освітніх потреб" (2019-2021 рр.)**

| № п/п | Тематика практичних занять   |
|-------|--|
| 1.    | Поняття "ООП", "інвалідність" і "навчальні труднощі", упередження щодо осіб з інвалідністю, моделі інвалідності. Поняття "інклюзія" та "інтеграція". |
| 2.    | Принципи диференціації та індивідуалізації. Типи диференціації. Стратегії адаптації та модифікації. Індивідуальна програма розвитку дитини.          |
| 3-4.  | Особливості навчання ІМ учнів з розладами усного мовлення: дизартрія (веб-квест 1).  |
| 4-5.  | Особливості навчання ІМ учнів з порушеннями зору (веб-квест 2).  |
| 5-6.  | Особливості навчання ІМ учнів з розладами слуху (веб-квест 3).   |
| 6-7.  | Особливості навчання ІМ учнів з порушеннями інтелектуального розвитку: аутизм (веб-квест 4).   |

<sup>796</sup> Shcherba, N.S., 2020a. *The peculiarities of teaching hard of hearing EFL / ESL learners in inclusive setting*. Available at: <<http://zunal.com/webquest.php?w=433174>> [Accessed 20 December 2020].

<sup>797</sup> Shcherba, N.S., 2020b. *The peculiarities of teaching EFL / ESL learners with vision impairments*. Available at: <<http://zunal.com/webquest.php?w=435230>> [Accessed 20 December 2020].

<sup>798</sup> Shcherba, N.S., 2020c. *The peculiarities of teaching speaking EFL / ESL learners with speech-sound disorders*. Available at: <<http://zunal.com/webquest.php?w=433008>> [Accessed 20 December 2020].

<sup>799</sup> Shcherba, N.S., 2020. *The peculiarities of teaching EFL / ESL learners with autism spectrum disorder*. Available at: <<http://zunal.com/webquest.php?w=444206>> [Accessed 20 December 2020].

Як можна помітити, виконання першого веб-квесту, займало 3 години, зважаючи на його відносно великий обсяг. Робота над рештою веб-квестів займала по 2 години і також розподілялась між двома заняттями. Завдяки цьому студенти могли пройти тестування та прочитати вступну частину теоретичного матеріалу самостійно.

Вивчення студентами змісту модуля проводилось поетапно (див. рис. 4.1). На *I етапі* (мотиваційно-підготовчому, практичні заняття 1-2) студенти засвоювали термінологічний апарат, знайомилися з деякими історичними фактами та соціокультурними явищами, а також визначали своє ставлення до них і до навчання учнів з ООП загалом; знайомилися з принципами, технологіями та документацією інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами, що слугувало їм підготовкою до виконання наступних проектних завдань веб-квестів. На *II етапі* (інтерактивно-проектувальному, 3-6 практичні заняття) передбачалось обговорення та виконання студентами веб-квестів у змінних малих групах з метою поглиблення значущих у підготовці ціннісних орієнтацій і знань, формування особистісних рис, розвитку вмінь, напрацювання стратегій і початкового досвіду навчання іноземної мови учнів з ООП. На *III етапі* (самостійно-проектувальному, заняття 7) передбачалось самостійне завершення студентами 4-го веб-квесту (розв'язання кейсу та оформлення матеріалів). Навчальною технологією, що використовувалась, була інтерактивна майстерня, про яку йтиметься далі.

*Основним засобом* контролю сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів іноземної мови в навчанні учнів з ООП за теоретичним показником була модульна контрольна робота, а за практичним – результати виконання веб-квестів. *Додатковим засобом* оцінювання інклюзивної компетентності за теоретичним і практичним показниками були оцінні шкали 1 - 3 (див. дод. Ж). Вони були єдиним засобом виявлення рівня сформованості інклюзивної компетентності за психологічним показником.

## **II. Структурно-змістові характеристики дисципліни "Іншомовна освіта дітей з особливими потребами".**

Попередньо до організації та проведення формувального етапу експерименту зі студентами другого (магістерського) рівня вищої освіти, нами було укладено Навчальну програму та Силабус дисципліни "Іншомовна освіта дітей з особливими потребами", про які йшлося в п. 3.2 (див. дод. Е.1 і Е.2).

Вивчення дисципліни передбачалось у змішаному режимі – студенти займалися в аудиторії та користувались віртуальним класом у віртуальному навчальному середовищі Edmodo. Тематика занять з дисципліни залишалась незмінною упродовж всього експериментального дослідження (див. табл. 4.3).

*Таблиця 4.3*

### **Структурно-змістові заарактеристики дисципліни "Іншомовна освіта дітей з особливими потребами" (2020-2021 н. р.)**

| <b>Тематика занять</b> |  |
|------------------------|--|
| <b>Тема 1.</b>         | Особи з особливими освітніми потребами: аналіз термінології  |
| <b>Тема 2.</b>         | Еволюція уявлень про інвалідність і місце осіб з нею в суспільстві   |
| <b>Тема 3.</b>         | Освіта осіб з особливими потребами в міжнародній та вітчизняній освітньо-нормативній документації  |
| <b>Тема 4.</b>         | Моделі інвалідності та їх наслідки   |
| <b>Тема 5.</b>         | Форми і заклади середньої освіти, доступні для учнів з особливими освітніми потребами  |
| <b>Тема 6.</b>         | Інклюзивна освіта: фактори, що сприяють і перешкоджають її запровадженню в Україні   |
| <b>Тема 7.</b>         | Принципи індивідуалізації, диференціації, адаптації та модифікації   |
| <b>Тема 8.</b>         | Збір і обробка інформації про індивідуальні обмеження та можливості учня. Індивідуальна програма розвитку дитини. Навчальні труднощі і нездатність. Підстави для запровадження модифікації |



## Продовження табл. 4.3

|                 |   |
|-----------------|---|
| <b>Тема 9.</b>  | Особливості іншомовної освіти учнів з дислексією, дисграфією та порушеннями інтелекту. Індивідуальний навчальний план. Модифікація та адаптація |
| <b>Тема 10.</b> | Види порушень опорно-рухового апарату. ДЦП та його різновиди. Адаптація, модифікація. Розумне пристосування та універсальний дизайн             |
| <b>Тема 11.</b> | Іншомовна освіта незрячих і глухих учнів. Особливості навчання учнів з порушеннями зору та слуху. Можливості адаптації                          |
| <b>Тема 12.</b> | Навчання іноземної мови учнів з розладами усного мовлення. Види мовленнєвих порушень і можливі заходи   |
| <b>Тема 13.</b> | Розлади поведінки: причини і різновиди. Особливості навчання іноземної мови учнів з синдромом дефіциту уваги й гіперактивністю та з диспраксією |
| <b>Тема 14.</b> | Обдарованість і її типи. Особливості іншомовної освіти обдарованих учнів  |
| <b>Тема 15.</b> | Використання веб-застосунків у навчанні іноземної мови учнів з особливими освітніми потребами   |

Навчальний процес проводився у 4 етапи. На *першому*, орієнтувально-мотивуючому *етапі* (практичні заняття 1-4), передбачалось засвоєння студентами основного термінологічного апарату дисципліни, історичних, правових і соціокультурних аспектів підготовки, та формування ставлення до проблематики навчання учнів з ООП. *Другий етап* (ознайомлювально-підготовчий, заняття 5-8) включав ознайомлення з низкою питань (див. табл. 4.3), що дозволило студентам зрозуміти специфіку навчання старшокласників з ООП, *третій* (інтерактивно-проектувальний, заняття 9-15) передбачав поглиблення знань, напрацювання вмінь, стратегій і початкового досвіду навчання ІМ старшокласників з ООП різних категорій у ході інтерактивного розв'язання кейсів, що презентували проблемні педагогічні ситуації. Нарешті, *четвертий* (самостійно-проектувальний етап, заняття 16) давав студентам можливість продемонструвати сформованість знань, умінь і стратегій в

індивідуальній роботі над кейсом (див. рис. 4.1). Ціннісні орієнтації та особистісні риси студентів формувались упродовж усього курсу підготовки в ході оцінювання справедливості / несправедливості певних історичних і соціально-культурних явищ, правомірності / неправомірності освітніх ініціатив, а також корисності / шкідливості для учнів з ООП способів вирішення завдань навчального процесу та ефективності / неефективності розв'язання проблемних ситуацій.

Основною технологією навчання були інтерактивні майстерні. У їх складі для вирішення окремих завдань використовувались різноманітні методи (що будуть прокоментовані далі), до яких додавались кейси та веб-квести, а також тести, онлайн-голосування тощо, що не виходили за межі тематики занять. Матеріали дисципліни "Іншомовна освіта дітей з особливими потребами" зібрано в розробленому навчальному посібнику<sup>800</sup> та у віртуальних класах експериментальних груп.

Засобами контролю сформованості теоретичного компоненту інклюзивної компетентності студентів у навчанні старшокласників з особливими освітніми потребами були поточні та модульна контрольна робота. Сформованість у студентів практичного компоненту інклюзивної компетентності виявлялась за результатами розв'язання студентами кейсів (та за індивідуальним бажанням – веб-квестів). Рівень психологічного компоненту інклюзивної компетентності оцінювався студентами на основі запропонованих оцінних шкал 1-3 (див. дод. Ж).

---

<sup>800</sup> Щерба, Н. С., 2019. *Іншомовна освіта дітей з особливими потребами: 15 інтерактивних майстерень*. Житомир: Вид-во ФОП Євенок О.О.

## 4.2. Технології, методи та форми підготовки майбутніх учителів іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами

Відповідно до Навчальної програми та Силабусу дисципліни "Іншомовна освіта дітей з особливими потребами" до її складу входило 8 лекційних і 8 практичних занять. З метою підвищення ефективності навчального процесу, було вирішено відмовитись від лекційної форми засвоєння теоретичного матеріалу, комбінуючи натомість різні форми й методи роботи в межах практичних занять упродовж всього курсу. В основі занять дисципліни було покладено технологію *інтерактивних майстерень*, що вважалась організаційною формою і комплексним методом навчання<sup>801; 802</sup>. Розглянемо її сутність та особливості використання.

І. Поняття "**педагогічна майстерня**" (від франц. "atelier" – майстерня) було запропоноване учасниками "Французької групи нової освіти" (GFEN) у 20-30 роках ХХ століття<sup>803</sup>, що відстоює ідеї виховання вільної "інтелектуально емансипованої" людини, здатної критично мислити, визволеної від фатальності, догм і спрямованої на творчий саморозвиток<sup>804</sup>. Термін визначається І. Мухіною як така форма навчання дітей і дорослих, котра створює умови для сходження кожного учасника до нового знання та нового досвіду шляхом самостійного або колективного відкриття<sup>805</sup>. На думку А. Ковальчукової, це одна з форм організації навчального процесу, що передбачає творчу діяльність учнів з побудови власних знань і смислів у межах певної навчальної теми<sup>806</sup>. У нашому

<sup>801</sup> Кузьменчук, І., 2013. *Технології педагогічної майстерні у підготовці вчителя до педагогічного проектування* [online] Режим доступу: <[http://svitlit-kyiv.blogspot.com/p/blog-page\\_4192.html](http://svitlit-kyiv.blogspot.com/p/blog-page_4192.html)> [Дата звернення 11 січня 2021].

<sup>802</sup> Мухіна, І., 2008. *Що таке педагогічна майстерня?* [online] Режим доступу: <<https://osvita.ua/school/method/1908/>> [Дата звернення 10 січня 2021].

<sup>803</sup> Кузьменчук, І., 2013. *Технології педагогічної майстерні у підготовці вчителя до педагогічного проектування* [online] Режим доступу: <[http://svitlit-kyiv.blogspot.com/p/blog-page\\_4192.html](http://svitlit-kyiv.blogspot.com/p/blog-page_4192.html)> [Дата звернення 11 січня 2021].

<sup>804</sup> Бакало, Л., 2008. Біоадекватні технології як напрям модернізації шкільного курсу зарубіжної літератури. *Зарубіжна література*, 45-48, с. 67-71.

<sup>805</sup> Мухіна, І., 2008. *Що таке педагогічна майстерня?* [online] Режим доступу: <<https://osvita.ua/school/method/1908/>> [Дата звернення 10 січня 2021].

<sup>806</sup> Ковальчукова, А., 2004. Нарисуйте счастье. *Учительская газета* [online], 10. Режим доступу: <<http://old.ug.ru/archive/3301>> [Дата звернення 11 січня 2021].

дослідженні майстерня розглядається як навчальна технологія – тобто комплексний метод засвоєння конкретного навчального матеріалу в межах навчальної дисципліни<sup>807</sup>, тобто її тем і пов'язаних з ними проблем. Технологія "педагогічна майстерня" реалізується ситуативно доцільними активними та інтерактивними методами / прийомами, що дозволяють студентам критично осмислювати інформацію та творчо вирішувати запропоновані проблеми та завдання. Майстерня має низку особливостей.

### 1. Роль учителя та учня / викладача і студента.

Педагог (майстер) повинен:

- перейти від повідомлення знань до організації їх самостійного здобуття учнями / студентами за допомогою методів критичного мислення;
- бути не авторитарним наставником, а "скульптором", що ставиться до учня / студента як до рівного та гнучко сприяє його розвитку;
- так впливати на особистість учня / студента, що дозволить їм самостійно створити, намалювати, висловити власну думку тощо.

Учасник майстерні, має:

- знаходитись в активній пізнавальній позиції, використовувати свій потенціал, самостійно будувати свої знання. Для цього навчальний матеріал має бути проблемним, навіть парадоксальним;
- розвиватися як самостійна, творча, відповідальна, конструктивно озброєна особистість;
- пробувати себе в нехарактерних видах діяльності. Це можливо за умови застосування активних методів навчання<sup>808</sup>.

2. *Вибір методів і форм роботи.* Як вважає І. Мухіна, педагогічна майстерня характеризується такими *рисами*:

<sup>807</sup> Туркот, Т.І., 2011. *Педагогіка вищої школи*: навч. посіб., реком. МОН України для студентів магістратури вищих навчальних закладів непедагогічного профілю. Херсон, с. 257.

<sup>808</sup> Кузьменчук, І., 2013. *Технології педагогічної майстерні у підготовці вчителя до педагогічного проектування* [online] Режим доступу: <[http://svitlit-kyiv.blogspot.com/p/blog-page\\_4192.html](http://svitlit-kyiv.blogspot.com/p/blog-page_4192.html)> [Дата звернення 11 січня 2021]

1. Процес побудови знань організується в умовах максимального наближення до реального досвіду збагнення світу.

2. Процес пізнання рухається від усвідомлення особистого досвіду до досвіду національної й загальнолюдської культури в діяльності.

3. Навчання проходить у діалогічному форматі – учасники обмінюються думками, знаннями, досвідом, відкриттями у процесі чергування індивідуальної, групової та парної роботи.

4. Результатом роботи в майстерні є не тільки знання чи вміння, але й їх отримання як результату співтворчості.

5. В основі педагогічної майстерні лежить проблемне навчання, напрям якого визначається не лише вчителем, але й суб'єктами навчання, що створює можливості для самореалізації та соціалізації<sup>809</sup>.

### 3. Структура.

А. Ковальчукова вважає, що педагогічна майстерня складається з:

- індуктора;
- системи завдань;
- рефлексії<sup>810</sup>.

Під *індуктором* розуміється методичний прийом, що забезпечує "наведення на проблему", згорнутий смисл теми<sup>811</sup>. Це може бути проблемна ситуація, неочікуване запитання, незакінчене речення, казка тощо, що мотивує творчу діяльність кожного з учасників<sup>812</sup>. Індуктор має викликати в учасників психічно-питальний стан, що вимагає відкриття (засвоєння нових знань про предмет, способи або умови виконання дій)<sup>813</sup>. Його функціями є:

<sup>809</sup> Мухіна, І., 2008. *Що таке педагогічна майстерня?* [online] Режим доступу: <<https://osvita.ua/school/method/1908/>> [Дата звернення 10 січня 2021].

<sup>810</sup> Ковальчукова, А., 2004. Нарисуйте счастье. *Учительская газета* [online], 10. Режим доступу: <<http://old.ug.ru/archive/3301>> [Дата звернення 11 січня 2021]

<sup>811</sup> Там само.

<sup>812</sup> Селевко, Г.К., 2005. *Альтернативные педагогические технологии*, Москва: НИИ школьных технологий.

<sup>813</sup> Сайт Голованівського районного будинку дитячої та юнацької творчості, 2006. *Організація та проведення майстер класів* [online] Режим доступу: <<http://www.golovanivsk->

- сприяти актуалізації життєвого досвіду кожного учасника;
- знімати внутрішні перепони для включення у діяльність;
- надавати можливість вибору варіантів його виконання;
- створювати ефект новизни й мати емоційну принадливість;
- мати внутрішній зв'язок із основною ідеєю і надметою майстерні<sup>814</sup>.

Як вважає А. Ковальчукова, система завдань на основному етапі педагогічної майстерні може включати такі **методи і прийоми**:

- *метод символічного бачення* – встановлюється зв'язок між об'єктом і його символом у графічній, знаковій, словесній чи іншій формі;
- *метод порівняння версій* – порівняння знайденого власного варіанту вирішення проблеми з культурно-історичними аналогами;
- *метод "Якби..."* – опис того, що відбудеться з ситуацією чи в світі, якщо щось суттєве зміниться;
- *метод самостійного конструювання визначень понять* – перше визначення дається на основі актуалізації наявних знань, а друге – після ознайомлення з контекстом, різними словниками тощо;
- *метод "ключових слів"* – читається текст, у ньому підкреслюються ключові слова, за якими учасниками інтерпретується його смисл;
- *метод евристичного дослідження* – вибирається та досліджується природний, культурний, науковий, словесний чи інший об'єкт за схемою: мета дослідження, план роботи, факти про об'єкт, досліді та нові факти, проблеми і запитання, версії відповідей, рефлексивні судження);
- *метод конструювання запитань* – постановка запитань до об'єкта, що вивчається, за схемою: пред'явлення об'єкта дослідження; конструювання, озвучування та фіксація всіх запитань на спільному аркуші паперу в кожній

---

bdut.kr.sch.in.ua/informaciya\_pro\_zaklad/metodichna\_robota\_bdyut/metodichna\_majsternistj/organizaciya\_ta\_provede  
nnya\_majster\_klasiv/> [Дата звернення 11 січня 2021].

<sup>814</sup> Кузьменчук, І., 2013. *Технології педагогічної майстерні у підготовці вчителя до педагогічного проектування* [online] Режим доступу: <[http://svitlit-kyiv.blogspot.com/p/blog-page\\_4192.html](http://svitlit-kyiv.blogspot.com/p/blog-page_4192.html)> [Дата звернення 11 січня 2021].

малій групі, обмін аркушами між групами, експертиза і відбір "найякісніших" запитань, їх взаємоаналіз та пошук відповідей;

- *метод смислового бачення* – розширення уявлень про об'єкт від вузькопредметного до філософського, заміна акцентів засобами постановки неочікуваних запитань;

- *метод смислових асоціацій* за схемою: вибір слова чи слів, запис слів-асоціацій до них, виконання завдань (наприклад, дати визначення поняттю за записаними словами, вибір з них ключового слова, написання за ними мініатюри тощо);

- *метод вживання* – уявне втілення в об'єкт шляхом уявлення чуттєво-образних і розумових уявлень (щоб відчутти і зрозуміти його зсередини), при чому думки, відчуття є евристичним освітнім продуктом, що може бути виражений у словесній, знаковій, руховій, музичній чи художньо-образній формі;

- *метод образного бачення* – емоційно-образне зображення чи відтворення об'єктів (намалювати щастя, домалювати картину за фрагментом);

- *метод читання з нотатками* – діалог з автором тексту шляхом нотаток на полях про згоду, незгоду, а також запитання, що виникли;

- *прийом "товсте і тонке" запитання* – за схемою: читається текст, до нього складаються і записуються запитання, з них відбираються "товсті" (що вимагають обдумування) і "тонкі" (на які можна відповісти однозначно). "товсті" запитання презентуються в класі, що формує основу для обговорення;

- *прийом "закінчи речення"* – закінчення речень за схемою: з тексту виписується ключове речення, яке необхідно закінчити, попередньо ознайомившись з самим текстом. Далі відбувається ознайомлення з авторським оригіналом речення та рефлексія;

- *прийом "панель"* – можливість усім висловити свою точку зору, рішення проблеми чи відповідь на запитання за схемою: стільці розставлені

півколом біля дошки; всі, хто хочуть висловитись, виходять, говорять і сідають там; ті, хто висловився можуть сісти на своє місце в класі<sup>815</sup>.

Дії учасників майстерні на середньому етапі роботи розподіляються на:

- *самоконструкцію* – індивідуальну роботу над запитанням, проблемою, діалог з самим собою;
- *соціоконструкцію* – побудова продукту, розв'язання проблеми у групі, конструювання групової точки зору тощо;
- *соціалізація* – співставлення, взаємооцінювання, звірка точок зору у групі;
- *деконструкція* – перетворення матеріалу в хаос, змішування явищ, слів, подій, що призводить до усвідомлення учасниками майстерні неповноти, неточності свого попереднього знання;
- *реконструкція* – пошук і створення нових варіантів відповідей, тексту, правила, визначення, закону, формули тощо;
- *розрив* – усвідомлення неповноти, невідповідності наявних знань новим, внутрішній конфлікт, перехід до нового усвідомлення явища;
- *афішування* – оприлюднення своєї точки зору, розв'язку проблеми тощо на загальне обговорення<sup>816</sup>.

Нарешті, *рефлексія* передбачає висловлення почуттів, що виникли під час майстерні, самоаналіз, аналіз руху власної думки тощо (див. рис. 4.2).

Приклад технології "педагогічна майстерня", що використовувався в викладанні дисципліни "Іншомовна освіта дітей з особливими потребами", наведений у Додатках (див. дод. 3.1). У ньому в якості індуктора студентам запропонований художній твір, що безпосередньо не стосується осіб з інвалідністю. В ньому описано відчуття, думки та вчинки дівчини, яка поступово, з самого дитинства, перетворюється на монстра. Водночас, ставлення

<sup>815</sup> Ковальчукова, А., 2004. Нарисуйте счастье. *Учительская газета* [online], 10. Режим доступу: <<http://old.ug.ru/archive/3301>> [Дата звернення 11 січня 2021].

<sup>816</sup> Там само.



до неї її сім'ї та оточуючих ілюструє т. зв. Релігійну (Моральну) модель інвалідності, що проіснувала в суспільстві протягом багатьох століть.

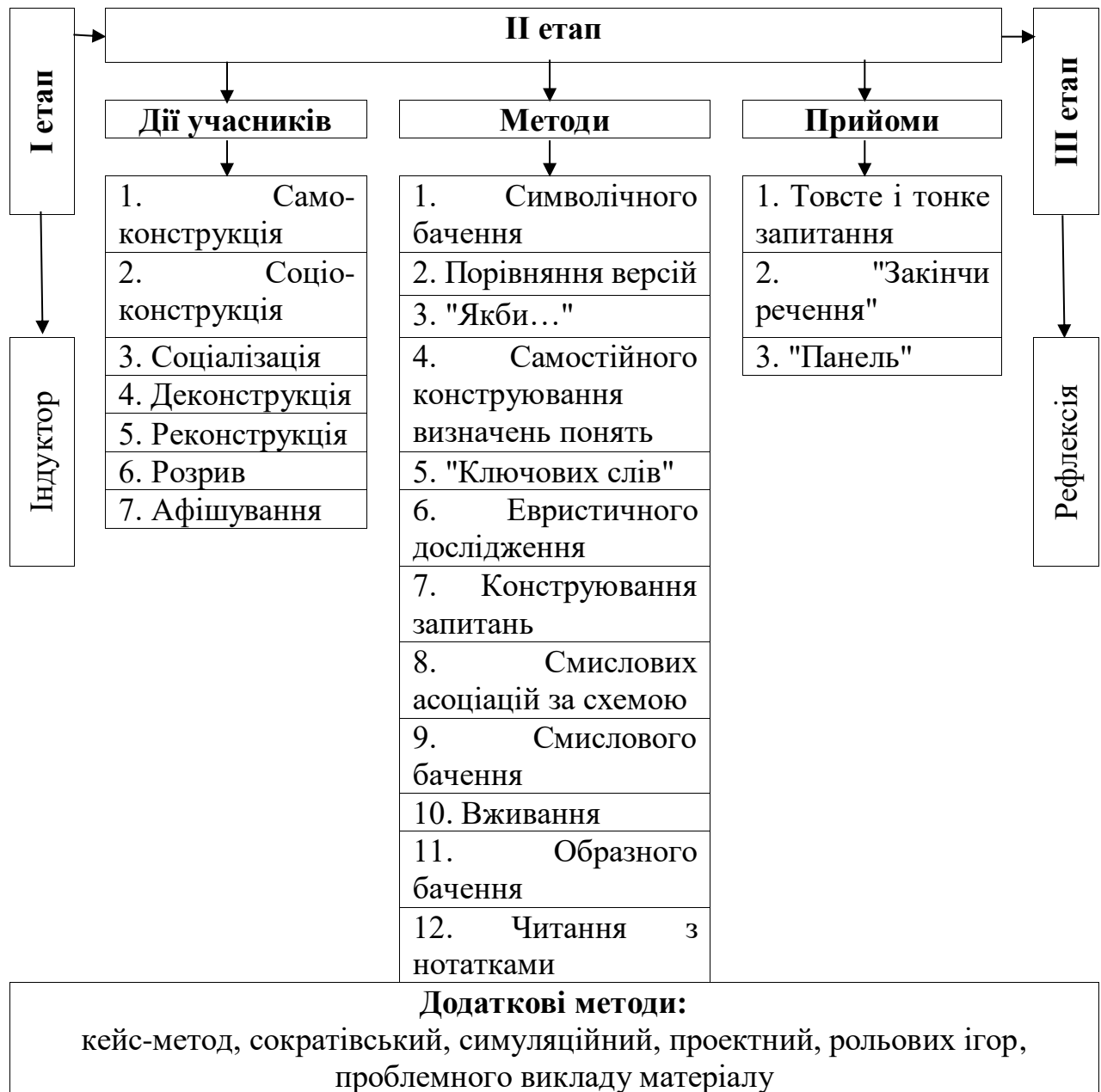


Рис. 4.2. Компонентний склад технології "Інтерактивна майстерня"

Оскільки текст написаний від першої особи, студенти можуть відчути себе в ролі людини, що є персоною non grata в суспільстві, від якої відрікається сім'я. Це складає психологічне та розумове підґрунтя для перегляду ними свого ставлення до осіб з інвалідністю у ході освоєння теми заняття. Після індуктора

майстерня передбачає запровадження трьох методів: "Ключових слів", "Якби..." та евристичного дослідження, а на етапі рефлексії студентам пропонується сформулювати свою модель інвалідності. Оскільки тема, присвячена моделям інвалідності, вивчається пізніше, то рефлексія студентів у даному випадку закладає відповідну аксіологічну основу для її подальшого вивчення.

Зважаючи на те, що в розроблених майстернях соціоконструкція значно переважає над самоконструкцією, вони були названі **"інтерактивними"**<sup>817</sup>.

Використання педагогічних майстерень має низку переваг. На думку Г.А. Русских<sup>818</sup>, вони створюють умови для творчого розвитку особистості вчителя в процесі його професійної діяльності, сприяють формуванню здатності моделювати власний педагогічний досвід та експериментально перевіряти ефективність розробленої моделі. Як вважає І. Мухіна, майстерні сприяють розвитку толерантності, відповідальності, колегіальності студентів, мотивують їх на обмірковування й обговорення буттєвих ціннісних орієнтацій<sup>819</sup>.

Як показав досвід запровадження інтерактивних майстерень, вони сприяють забезпеченню активізації навчального процесу. У традиційному лекційному занятті засвоєння теоретичного матеріалу проходить на перших двох рівнях за таксономією освітніх цілей Б. Блума<sup>820; 821</sup> (запам'ятовування і розуміння). Водночас навчальна діяльність студентів в інтерактивних майстернях охоплює всі 6 рівнів. Розглянемо типи навчальних завдань, що виконувались студентами у ході засвоєння матеріалів перших 8 теоретичних ("лекційних") занять, на кожному з рівнів таксономії Б. Блума (див. табл. Д.2, дод. Д).

<sup>817</sup> Щерба, Н. С., 2019. *Іншомовна освіта дітей з особливими потребами: 15 інтерактивних майстерень*. Житомир: Вид-во ФОП Євенок О.О.

<sup>818</sup> Русских, Г.А., 2004. Педагогическая мастерская как средство подготовки учителя к проектированию адаптивной образовательной среды ученика. *Методист*, 2, с. 25-28.

<sup>819</sup> Мухіна, І., 2008. *Що таке педагогічна майстерня?* [online] Режим доступу: <<https://osvita.ua/school/method/1908/>> [Дата звернення 10 січня 2021].

<sup>820</sup> Armstrong, P., 2014. *Bloom's Taxonomy* [online] Available at: <<https://cft.vanderbilt.edu/guides-subpages/blooms-taxonomy/#2001>> [Accessed 10 June 2019].

<sup>821</sup> Bloom, B. S. et al., 1984. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. New York: Longman.

Заняття 9-16 дисципліни "Іншомовна освіта дітей з особливими потребами" також передбачали запровадження інтерактивних майстерень. Методологічною основою їх використання є теорія соціального конструктивізму, описана в розд. 1.

У межах технології інтерактивних майстерень використовувалися й інші методи, ефективність яких була встановлена в результаті опитування, що проводилось в квітні 2019 – грудні 2020 року серед 16 викладачів ЖДУ імені Івана Франка, НПУ імені М. П. Драгоманова, РДГУ та УДПУ імені Павла Тичини. Відбір викладачів проводився за критерієм наявності в них досвіду викладання дисципліни "Методика навчання (основної) іноземної мови". Метою проведення анкетування було виявлення найефективніших форм, методів і моделей (режимів) навчання вказаної дисципліни. Як показали результати анкетування (див. дод. К.1-К.2), серед *найефективніших методів* (100% виборів) вирізнялись: методи проектів, майстерень і сократівський. Високу оцінку (81%) одержав метод проблемного викладу та симуляції. *Найефективнішою формою організації* навчального процесу була визнана міні-лекція в поєднанні з груповими формами навчання (100% виборів). *Модель / режим* змішаного навчання був одностайно визнаний *найефективнішим* (100% виборів). В дод. К.2 представлені методи та режими підготовки майбутніх учителів ІМ, що здобули найвищу оцінку викладачів (4 бали). Ті, що отримали найвищої оцінки, пропущені. Розглянемо детальніше зазначені методи підготовки.

1. На думку С.С. Кробинець і Ю.В. Коломієць, **метод проблемного викладу** передбачає створення проблемної ситуації та організацію її спільного розв'язання<sup>822</sup>. Викладач ознайомлює студентів з проблемою вже на початковому етапі заняття. Цю роль відіграє індуктор в описаній вище структурі педагогічної майстерні.

<sup>822</sup> Кробинець, С.С. і Коломієць, Ю.В., 2009. Поняття проблемного викладу та проблемної ситуації як педагогічної категорії. *Педагогічні науки* [online] Режим доступу: <[http://www.rusnauka.com/27\\_NNM\\_2009/Pedagogica/52571.doc.htm](http://www.rusnauka.com/27_NNM_2009/Pedagogica/52571.doc.htm)> [Дата звернення 11 січня 2021].

2. **Сократівський метод** передбачає ведення діалогу між учасниками заняття з метою виявлення істини, яка не дається в готовому вигляді. Метод застосовується за допомогою використання таких видів запитань, як:

- запитання, що уточнюють;
- запитання про появу запитання чи проблеми;
- запитання-припущення;
- запитання про причини і докази;
- запитання про походження і витоки;
- причинно-наслідкові запитання;
- запитання, що презентують точки зору<sup>823</sup>.

Як можна помітити з дод. 3.2, метод використовувався на всіх етапах організації інтерактивних майстерень.

3. **Метод симуляції** був винайдений у Франції в 70-х роках ХХ сторіччя. Він передбачає імітацію реальної ситуації, широко використовується у професійній підготовці та є активним та інтерактивним за своєю природою<sup>824; 825</sup>. У нашому дослідженні *функціями* його застосування були:

1) Надати студентам можливість відчувати себе в ролі старшокласників з інвалідністю, щоб зрозуміти, які обмеження, можливості та ОПП вони мають.

2) Дозволити їм спробувати себе в ролі вчителя інклюзивного класу, якому потрібно вирішити проблемну педагогічну ситуацію. В даному випадку метод симуляції поєднується з кейс-методом.

<sup>823</sup> *Вопросный метод Сократа* [online] Режим доступу: <<https://www.intel.ru/content/dam/www/program/education/emea/ru/ru/documents/assessing-projects1/higher/the-socratic-questioning-technique.pdf>> [Дата звернення 2 січня 2021]

<sup>824</sup> Присяжнюк, І. С., 2016. Метод симуляції на заняттях з англійської мови професійного спрямування. *Сучасна освіта: методологія, теорія, практика*, Київ: НТУУ"КПІ", с. 84-86.

<sup>825</sup> Лісовий, В.М., Капустник, В.А., Марковський, В.Д., Завгородній, І.В., 2016. Загальні проблеми та перспективи застосування симуляційних методів освіти. *Симуляційне навчання в системі підготовки медичних кадрів. Матеріали І-ї навчально-методичної конференції, присвяченої 212-й річниці від дня заснування ХНМУ*, Харків, Україна, 30 листопада 2016 [online] Режим доступу: <<http://repo.knmu.edu.ua/handle/123456789/15328>> [Дата звернення 12 січня 2021].

Прикладом використання методу симуляції в першій функції є індуктор у складі інтерактивної майстерні до теми 9 в дод. 3.2. Неочікуваним, стимулюючим студентів до роздумів фактором є в даному випадку необхідність освоїти новий код письма та відчутти себе людиною з дислексією та дисграфією. Послідовність роботи наступна:

1) Викладач задає студентам запитання на актуалізацію фонових знань за темою. Студентам пропонується відчутти себе на місці учнів з дислексією та дисграфією.

2) Викладач пояснює мету та правила наступної роботи.

3) Викладач починає диктувати швидко і студенти просять уповільнити темп. Після першого речення вчитель питає: "Вам важко поки що звикнути до нового коду? Як ви реагуватимете, коли учень з дисграфією попросить вас уповільнитись?"

4) Друге речення викладач диктує повільніше і питає: "Вам стало простіше? Ви відчуваєте, що починаєте звикати? Так само ваші учні з дисграфією будуть поступово звикати до правильного написання та читання".

5) Після написання третього речення вчитель просить студентів прочитати написане. Коли студенти читають, він каже: "Якби ви спробували прочитати цей текст 10 хвилин тому, вам було б дуже важко, але зараз ваш мозок адаптувався. За таким самим принципом поступово адаптуються й учні з дислексією".

Використання методу симуляції у другій функції сприяє розвитку у студентів професійно-педагогічних умінь і привласнення ними стратегій вирішення педагогічних завдань і розв'язання проблемних ситуацій. Студенти розподіляються на групи по 4 і читають інформацію:

- 1) про дислексію та її форми;
- 2) про вправи, що мають корекційний вплив на кожну з форм;
- 3) про дисграфію та її форми;
- 4) про вправи, класифіковані відповідним чином.

Після цього студенти коротко переказують інформацію один одному в малих групах і розв'язують кейси. На етапі рефлексії вони діляться сформованими на занятті переконаннями щодо можливості розвитку комунікативних умінь учнів з дислексією на дисграфією.

**4. Кейс-метод** (англ. "case method", "case-study" – кейс-метод, кейс-стаді, метод конкретних ситуацій) – це метод навчання, заснований на вирішенні конкретних проблемних ситуацій. Як відзначає Л. В. Козак, його сутність "полягає в самостійній пізнавальній діяльності студентів у штучно створеному професійному середовищі, яке дає можливість поєднати теоретичну підготовку і практичні вміння, необхідні для творчої діяльності у професійній сфері"<sup>826</sup>. Є. С. Полат, М. Ю. Бухаркіна та М. В. Моїсєєва у своєму дослідженні визначають кейс-технологію як "різновид дистанційної технології навчання, оснований на використанні наборів (кейсів) текстових, аудіовізуальних і мультимедійних навчально-методичних матеріалів і їх розсилці для самостійного вивчення студентами при організації регулярних консультацій з викладачами-тьюторами традиційним чи дистанційним способом"<sup>827</sup>.

Як і метод симуляції, кейсовий метод сприяє підвищенню практичної орієнтації професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів ІМ до навчання учнів з ООП.

У нашому дослідженні було розроблено кейси до практичних занять, у яких студенти мають проаналізувати педагогічну проблемну ситуацію, пов'язану з навчанням учнів з ООП. Приклад такого кейсу наведений в Додатках (див. дод. 3.3). Як видно з дод. 3.3, кейси складаються з 4 частин: ситуація кейсу; пояснення вимог до розв'язання; алгоритм і структура роботи; оцінна рубрика.

<sup>826</sup> Козак, Л. В., 2015. Кейс-метод у підготовці майбутніх викладачів до інноваційної професійної діяльності. *Освітологічний дискурс*, 3 (11), с. 153-162.

<sup>827</sup> Полат, Е. С., Бухаркіна, М. Ю., Моїсєєва, М. В., 2004. *Теория и практика дистанционного обучения*: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Академия, с. 20.

Методологічною основою використання кейсів (як і проектів) є філософія неопрагматизму, охарактеризована в розділі 1 (див. п. 1.1). Водночас вони не реалізують філософію "learning by doing" (навчання через дію), оскільки остання визначається як "навчання, що відбувається за рахунок повторюваного виконання завдання з попередньою інструкцією чи без неї"<sup>828</sup>. Виконання кожного кейсу дозволяє студентам творчо застосувати наявні у них знання та стратегії, формуючи особистісні риси, вміння та досвід квазіпрофесійної діяльності.

Що стосується проектного методу, то він був реалізований у розробці та використанні веб-квестів, призначених для навчання студентів IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за модулем "Врахування особливих освітніх потреб" і буде прокоментований у наступному підрозділі.

II. Розглянемо детальніше **форми навчання**, що реалізують систему підготовки майбутнього вчителя ІМ до практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП. Як показало опитування викладачів дисципліни "Методика навчання (основної) іноземної мови", що згадувалось вище (докладніше див. дод. К.1-К.2), найефективнішими з форм професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови є:

- дискусійні групи (100%-й вибір найвищого балу);
- мозаїчне навчання (100%-й вибір найвищого балу);
- перехідні групи (81%-й вибір найвищого балу).

1. **Дискусійні групи** (buzz groups) – це невеликі групи (від 2 до 15 осіб), що утворюються в результаті поділу великих груп, які ... активно обговорюють запитання, проблеми, теми чи шукають конкретну інформацію<sup>829; 830</sup>.

<sup>828</sup> CEDEFOP, 2008. *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities [online] Available at: <<https://unevoc.unesco.org/home/TVETipedia+Glossary/lang=en/filt=all/id=285>> [Accessed 2 January 2021].

<sup>829</sup> Brewer, E. W, 1997. *12 proven ways to get your message across. The essential reference for teachers, trainers, presenters, and speakers*. Thousand Oaks: Corwin Press, INC., p. 72.

<sup>830</sup> *Sharing knowledge. Buzz-groups* [online] Available at: <<https://kstoolkit.org/buzz-groups>> [Accessed 13 January 2021].

Дискусійні групи мають *переваги*, зокрема вони:

- дозволяють всім учасникам висловити свої ідеї;
- дозволяють зібрати інформацію для групової дискусії;
- використовуються для розгляду протиріч;
- дозволяють учасникам навчитися співпрацювати.

Дискусійні групи мають і *недоліки*:

- їх ефективність залежить від поведінки та віку учасників;
- у великих групах дискусії займають забагато часу<sup>831</sup>.

Як показує проведене дослідження, використання дискусійних груп доцільне на двох перших етапах інтерактивних майстерень (в ході запровадження індуктора та серії завдань), а рефлексію доцільно проводити фронтально. При цьому кількість учасників дискусійних груп залежить від конкретного завдання. Проте, відповідно до ефекту Рінгельмана, описаного в п. 1.3, ефективність роботи кожного студента найвища в малих групах, де кількість учасників найменша.

**2. Мозаїчне навчання (jigsaw learning)** – це форма роботи, при якій учасники розділяються на групи, в яких кожен вивчає одну частину матеріалу, а потім переказує її іншим учасникам<sup>832</sup>. Користь даної форми полягає в тому, що студенти повинні уважно й активно прочитати свою порцію матеріалів заняття, щоб бути спроможними переказати основну ідею в малій групі. Необхідність виконувати практичні завдання з використанням усієї інформації в тих самих малих групах дозволяє продовжити інформаційний обмін і поглибити розуміння матеріалу. Дана форма засвоєння інформації є ефективною альтернативою всіх форм лекційної подачі матеріалу. Водночас, вона має й певні недоліки, зокрема:

---

<sup>831</sup> Brewer, E. W, 1997. *12 proven ways to get your message across. The essential reference for teachers, trainers, presenters, and speakers*. Thousand Oaks : Corwin Press, INC., p. 75.

<sup>832</sup> *Jigsaw Classroom. Jigsaw in 10 easy steps* [online] Available at: <<https://www.jigsaw.org/>> groups> [Accessed 13 January 2021].



- бажання студентів переказати всі деталі з власними прикладами призводить до додаткових витрат часу;
- неспроможність окремих студентів швидко сприймати чи доступно переказувати прочитане може викликати непорозуміння в групі.

3. **Перехідні групи** (crossover groups) передбачають розподіл загальної групи на 2 чи декілька малих груп, між якими в певний момент відбувається обмін студентами<sup>833</sup>. У нашому дослідженні дана форма використовувалася з метою обміну результатами обговорення в малих групах. Альтернативою цієї форми роботи є організація зворотнього зв'язку у фронтальному режимі. Однак використання перехідних груп дозволяють зберегти навчальний час. Водночас, при цьому викладач не завжди встигає дізнатись, як проходить обговорення в кожній малій групі, тому недоцільно, щоб їх було більше 3-4.

#### **4.3. Електронні засоби підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами**

Основним засобом навчання студентів обох рівнів вищої освіти був розроблений навчальний посібник "Іншомовна освіта дітей з особливими потребами". Водночас, у ході експериментальної роботи було створено і використано декілька додаткових. Найважливішими серед останніх були віртуальні класи у віртуальному навчальному середовищі (ВНС) Edmodo, веб-квести на веб-платформі Zunal та інтерактивні вправи у конструкторі LearningApps. Розглянемо їх детальніше.

1. **ВНС Edmodo** – це веб-платформа, що була розроблена в США в 2008 році для використання в середній освіті, а тому вона має високий ступінь захисту

---

<sup>833</sup> Roberts, N., 2016. *Small group teaching: Methods & Techniques* [online] Available at: <<https://www.cardiff.ac.uk/learning-hub/view/small-group-teaching-methods-and-techniques>> [Accessed 13 January 2021].

особистих даних учнів / студентів і широкий спектр можливостей для педагога. Середовище використовувалось в обох випадках:

- для навчання студентів IV курсу першого (бакалаврського) рівня модуля "Врахування особливих освітніх потреб" дисципліни "Методика навчання основної іноземної мови";
- для навчання студентів I-II курсів другого (магістерського) рівня дисципліни "Іншомовна освіта дітей з особливими потребами".

*Функціонал* ВНС дозволяє викладачеві:

- створювати необхідну кількість віртуальних навчальних класів і ділити їх на підгрупи;
- залучати до них студентів, надаючи їм зручні 3-крокові інструкції, що пропонуються на платформі та роздруковуються, чи запрошувати їх по електронній пошті;
- бачити список студентів, мати можливість нагадувати студентам за необхідності їх особисті паролі доступу до класу та коди класів; допускати чи не допускати до реєстрації в класі (у тому випадку, якщо код віртуального класу став відомий стороннім особам);
- розміщувати в класах будь-які інформаційні медіа-матеріали: друкувати текстові повідомлення, використовуючи для цього як англійську, так і українську мову; прикріплювати текстову, аудіо-, відео- чи графічну інформацію з ПК чи з Інтернету;
- створювати тести 6 типів ("Так / Ні", на вибір одного правильного варіанту, на вибір декількох правильних варіантів, на поєднання варіантів, на заповнення пропусків, на наведення короткої відповіді);
- встановлювати термін, до якого студентам потрібно написати тест, закривати чи не закривати доступ до нього після закінчення цього терміну та бачити дату і результат його виконання кожним студентом;
- визначати час, відведений на виконання кожного тесту;

- вирішувати, чи мають студенти можливість бачити правильні відповіді після виконання тестів;
- коригувати в опублікованих тестах систему оцінювання; час, відведений на виконання, та строки здачі;
- бачити результати виконання кожного з тестів у вигляді списку студентів, класного журналу з результатами всіх тестів та статистичних діаграм за запитаннями;
- додавати результати за усні чи письмові роботи у класний журнал, у якому середня оцінка розраховується за весь курс і (за необхідності) за будь-який період часу, визначений викладачем;
- додавати всі розміщені у віртуальному класі матеріали до бібліотеки і використовувати їх повторно чи зі змінами в будь-якому іншому класі;
- проводити голосування (наприклад, щодо дати призначення екскурсії);
- заохочувати студентів різноманітними відзнаками ("бейджами") за сумлінну працю.

ВНС Edmodo має низку додаткових *переваг*:

- наявність чату для спілкування зі студентами, куди вони можуть, зокрема, висилати виконані письмові роботи і отримувати оцінку;
- можливість коментування, що може бути використана для одержання зворотного зв'язку (наприклад, якщо студенти мають труднощі з розумінням завдання, якщо викладач хоче одержати відповідь щодо організаційного питання тощо);
- можливість використання та ПК та смартфоні онлайн, а також можливість завантажити додаток на електронний пристрій;
- інтуїтивність і простота використання (інтерфейс Edmodo подібний до фейсбуку за виключенням рекламних оголошень);

- безкоштовність<sup>834</sup>.

Використання віртуального класу також дозволило вирішити проблему залучення до навчального процесу студентів, що навчались за індивідуальним планом. У класах в ВНС Edmodo, що використовувались нами у ході проведення науково-дослідної діяльності, було використано всі перераховані вище можливості. У дод. Л.1 наведені скріншоти прикладів створених віртуальних класів і матеріалів, розміщених у них.

2. **Веб-квест** як метод і засіб навчання був розроблений доктором Б. Доджем, Т. Марчем, працівниками школи освітньої технології Сан Дієго та учасниками Консорціуму "Навчи вчителів"<sup>835; 836; 837</sup>. Б. Додж визначив поняття "веб-квест" як дослідницьке завдання, в якому вся інформація, з якою взаємодіють ті, хто навчається, чи її частина надходить з Інтернет-ресурсів і може доповнюватись відео-конференціями<sup>838</sup>. На думку, Б. Доджа, результати застосування веб-квестів залежать від їх типу: короткострокового чи довгострокового. *Короткострокові веб-квести* займають 1-3 заняття, а *довгострокові* – від 1 тижня до декількох місяців<sup>839</sup>. Автор вважає, що метою запровадження короткострокових веб-квестів є отримання та закріплення знань, вони дозволяють усвідомити та зрозуміти значний обсяг інформації. У свою чергу, довгострокові веб-квести націлені на поглиблення та уточнення знань. Їх результатом є здатність проаналізувати значний масив знань, трансформувати та використати їх для створення продуктів онлайн та оффлайн<sup>840</sup>. За дослідженням

<sup>834</sup> Edmodo [online] Available at: <www.edmodo.com> [Accessed 10 July, 2019].

<sup>835</sup> Dodge, B., 1997. *Some thoughts about WebQuests* [online] Available at: <http://webquest.org/sdsu/about\_webquests.html> [Accessed 13 January 2021].

<sup>836</sup> March, T., 1998. *Why WebQuests? An introduction* [online] Available at: <https://web.archive.org/web/20050214085350/https://www.ozline.com/webquests/intro.html> [Accessed 13 January 2021].

<sup>837</sup> Pinantoan, A., 2013. *Webquests – an introductory guide and resources* [online] Available at: <https://www.opencolleges.edu.au/informed/teacher-resources/webquests> [Accessed 13 January 2021].

<sup>838</sup> Dodge, B., 1997. *Some thoughts about WebQuests* [online] Available at: <http://webquest.org/sdsu/about\_webquests.html> [Accessed 13 January 2021].

<sup>839</sup> Там само.

<sup>840</sup> Dodge, B., 1998. *WebQuest: a strategy for scaffolding higher-level learning*. Presented at the national educational computing conference, San Diego, June 22-24, 1998. [online] Available at: <http://webquest.sdsu.edu/necc98.htm> [Дата звернення 12 січня 2021].

Р. Годвін-Джоунз, довгострокові веб-квести дозволяють продукувати документи, що містять, підсумовують та синтезують зібрану інформацію. Їх жанри можуть включати звіт, презентацію, анкету і веб-сайт<sup>841</sup>. Г. Дудні, чия точку зору ми підтримуємо, заперечує, що веб-квести сприяють розвитку не лише розумових умінь нижчого порядку (т. зв. LOTS), але й критичне мислення (тобто розумові вміння вищого порядку або HOTS), до яких належить індукція, дедукція, порівняння, класифікація, аналіз, аргументування, абстрагування, аналіз точок зору тощо<sup>842</sup>. Р. Дж. Марзано пропонує доповнений перелік вищих розумових умінь, що включають:

1. *Порівняння* (визначення і формулювання подібних і відмінних рис між речами).
2. *Класифікація* (групування речей за своїми властивостями на категорії, які підлягають визначенню).
3. *Індукція* (створення нових узагальнень чи принципів зі спостережень чи аналізу).
4. *Дедукція* (формулювання наслідків і умов на основі поданих принципів та узагальнень).
5. *Аналіз помилок* (визначення та формулювання помилок у своєму чи чийомусь способі мислення).
6. *Конструювання аргументації* (конструювання системи аргументів, що підтверджують чи доводять ствердження).
7. *Абстрагування* (виявлення та формулювання прихованої теми чи типу інформації).

---

<sup>841</sup> Godwin-Jones, R., 2004. Language in action: from WebQuests to virtual realities. *Language Learning & Technology*, 8(3), p. 9-14.

<sup>842</sup> Dudeney, G., 2007. The Internet and the language classroom: a practical guide for teachers (Cambridge handbooks for language teachers) 2nd edition. Cambridge University Press. p. 123.

8. *Аналіз точок зору* (виявлення та формулювання особистих точок зору на проблему<sup>843</sup>).

Іншими словами, веб-квести будь-якого типу, що містять завдання з переліку вище, сприяють розвитку не лише нижчих, але й вищих розумових умінь<sup>844; 845</sup>.

Веб-квести вважаються різновидом проектів<sup>846</sup>, проте, як показує аналіз наукових джерел<sup>847; 848</sup>, вони мають свої відмінності від інших типів (див. табл. 4.5). *Проектне навчання* (Дж. Дьюї, 1966; У. Х. Кілпатрік, 1925; Г. Є. Муравйова, 2002; О. О. Ярошинська, 2015 та ін.)<sup>849; 850; 851; 852; 853</sup> передбачає використання в навчальному процесі методу проектів тобто залучення суб'єктів навчання до *проекткування*. Останнє тлумачиться науковцями як:

- процес створення прототипу, прообразу ймовірного чи можливого об'єкту<sup>854</sup>;
- перетворення природних явищ у штучні предмети і процеси, що задовольняють людські потреби;

<sup>843</sup> Marzano, R. J., 1992. *A different kind of classroom: teaching with dimensions of learning*. Alexandria Ya: Association for supervision and curriculum development.

<sup>844</sup> Dudeney, G., 2007. *The Internet and the language classroom: a practical guide for teachers* (Cambridge handbooks for language teachers) 2nd edition. Cambridge University Press. p. 123.

<sup>845</sup> Marzano, R. J., 1992. *A different kind of classroom: teaching with dimensions of learning*. Alexandria Ya: Association for supervision and curriculum development.

<sup>846</sup> *Tuni проєктів* [online] Available at: <<http://www.intel.ua/content/dam/www/program/education/emea/ua/uk/documents/project-design/thinking-skills/project-ideas.pdf>> [Accessed 12 September 2016].

<sup>847</sup> Десятов, Д. Л., 2012. Використання веб-квесту як методу розвитку. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*, 3, с. 73–79.

<sup>848</sup> Полат, Е. С., Бухаркина, М. Ю., Моисеева, М. В., Петров, А. Е., 2002. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования*. Москва : Академия.

<sup>849</sup> Томина, Е.Ф., 2011. Педагогические идеи Джона Дьюи: история и современность. *Вестник ОГУ*, 2(121), с. 360-366.

<sup>850</sup> Dewey, J., 1966. *My Pedagogic CREED. Selected Educational writings with an introduction and commentary by G. W. Garforth; Lecturer in education university of Hull*. Heiremenn, London, p. 44–59.

<sup>851</sup> Килпатрик, У. Х., 1925. *Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе*. Ленинград: Брокгауз-Ефрон.

<sup>852</sup> Муравьёва, Г. Е., 2002. Вопросы теории проектирования образовательных процессов. *Педагогическое образование и наука*, 4, с. 14-21.

<sup>853</sup> Ярошинська, О. О., 2015. *Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи*. Доктор наук. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

<sup>854</sup> Банникова, Л. Н., Боронина Л. Н., 2004. *Технология проектной деятельности (на примере разработки проектов первичной профилактики зависимости от ПАВ): учеб. пособ., 1.*

- розробка об'єкту, що не існує;
- вибір способу дій, підготовчі дії;
- компонент життєдіяльності людини, що дозволяє їй будувати своє життя раціонально і виконувати різноманітні види діяльності<sup>855</sup>.

*Педагогічне проектування* розуміється О. О. Ярошинською як створення конкретних проектів на основі концептуалізації їх задуму, які передбачають орієнтовні варіанти вмотивованої майбутньої діяльності педагога на основі професійно-особистісних цінностей<sup>856</sup>.

На думку Ю. Г. Татура, процес педагогічного проектування складається з 3 послідовних *етапів*:

- *попередній етап*: уточнення понятійного апарату стосовно об'єкту проектування, формування необхідної бази вихідних даних, аналіз правового та ресурсного забезпечення, наявності тимчасових та інших обмежень і т. д.

Якщо проектується модернізація існуючого педагогічного об'єкту, то в базу даних включаються результати аналізу стану і попереднього розвитку цього об'єкту;

- *I (концептуальний) етап*: розробляється стратегія та встановлюються принципи проектування, відбувається структуризація об'єкту, уточнення та декомпозиція генеральної ідеї;
- *II (технологічний) етап*: розробляються організаційні механізми, способи та засоби, що дозволили б реалізувати концептуальний задум за наявних обмежень. На цьому ж етапі проводиться апробація створеного конструкту в експериментальних умовах<sup>857</sup>.

<sup>855</sup> Муравьёва, Г. Е., 2002. Вопросы теории проектирования образовательных процессов. *Педагогическое образование и наука*, 4, с. 14.

<sup>856</sup> Ярошинська, О. О., 2015. *Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи*. Доктор наук. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, с. 95.

<sup>857</sup> Татур, Ю. Г., 2006. *Высшее образование: методология и опыт проектирования*. Москва : Лотос.

Таблиця 4.5

## Спільні та відмінні риси довгострокових веб-квестів і проектів

| Риси     | Веб-квест   | Інші типи проектів   |
|----------|---|--|
| Відмінні | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Розміщений і виконується в Інтернеті.</li> <li>2. Складається з 6 Інтернет-сторінок у заданій послідовності.</li> <li>3. Інструкції до виконання містяться в тексті 3 частини веб-квесту.</li> </ol>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Презентуються і виконуються поза Інтернетом.</li> <li>2. Мають більш довільну структуру, ніж веб-квести.</li> <li>3. Інструкції до виконання містяться, як правило, у вступній частині.</li> </ol> |
| Подібні  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Проекти передбачають дослідження та вирішення проблеми.</li> <li>2. Вони спираються на покрокове виконання завдань.</li> <li>3. Проекти можуть бути індивідуальними та груповими, коротко- та довгостроковими.</li> <li>4. Вони передбачають презентацію отриманих результатів в усному чи писемному мовленні часто з використанням наочності.</li> <li>5. Вони вимагають від учнів навичок критичного і творчого мислення в умовах самостійної роботи.</li> <li>6. Всі проекти передбачають одержання результатів, що обов'язково мають певну особистісну чи суспільну цінність поза класом.</li> <li>7. Вони є певною мірою міжпредметними, тобто залучають інформацію з різних галузей знань.</li> </ol> |  |

Ми погоджуємося з О. Г. Прикотом, що головним у педагогічному проектуванні є усвідомлення проектувальником індивідуальних і конвенціональних цінностей, які потрібно скоригувати чи принципово змінити. На думку автора, аспектами, що мають бути враховані, є:

- ціннісне самовизначення суб'єкта педагогічного проектування в поліпарадигмальному просторі педагогічної реальності;



- безумовне встановлення узагальненого конвенційно-ціннісного поля всіх суб'єктів педагогічного проектування;
- виявлення унікальних рис розвитку проектованого феномена через його системну якість і внутрішній потенціал саморозвитку при безумовному збереженні його цілісності;
- розуміння цілей проектування як похідних від системи цінностей, що лежить в основі самовизначення всіх суб'єктів проектувальної діяльності, тобто вторинних, неосновних, що містять в собі лише концентрований вираз результатів проектування<sup>858</sup>.

Ціннісним орієнтиром проектування педагогічної взаємодії у межах нашого дослідження є забезпечення інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в суспільство.

У ході використання веб-квестів самостійність студентів зростає незалежно від того, чи виконуються веб-квести аудиторно, у синхронному онлайн-режимі чи самостійно. При цьому викладач грає роль *фасилітатора*. За визначенням CEDEFOP – це особа, що виконує функції вчителя, викладача, наставника чи керівника та забезпечує засвоєння знань та вмінь шляхом створення сприятливого навчального середовища, а також, надаючи суб'єктам навчання рекомендації, зворотний зв'язок та допомогу протягом навчального процесу<sup>859</sup>.

За класифікацією Б. Доджа існує 12 різновидів веб-квестів:

1. *Переказові* – учасники мають прочитати інформацію і викласти її вибірково чи в певному новому форматі, жанрі, стилі, чи з розрахунком на певного читача тощо. Від них вимагається робити висновки й узагальнювати інформацію.

<sup>858</sup> Прикот, О. Г., 1997. *Методологические основания педагогической системологии*. Доктор наук. СПб. Санкт-петербургский государственный университет, с. 76.

<sup>859</sup> CEDEFOP, 2008. *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

2. *Компілятивні* – учасники мають прочитати декілька джерел інформації, вибрати лише потрібне і скласти з нього нове складне ціле (наприклад, меню в ресторані для людей певного віку чи стану здоров'я).

3. *Загадкові* (детективні) – учасники мають прочитати інформацію і розслідувати певний загадковий чи кримінальний випадок, користуючись нею. Передбачається, що вони синтезують інформацію з багатьох джерел.

4. *Журналістські* – учасники мають провести журналістське розслідування чи спростувати певну неправильну думку, яка є типовою для певного кола людей, і написати статтю.

5. *Планувальні* – учасники мають прочитати інформацію і спланувати певну подію, подорож тощо, враховуючи, наприклад, фінансові та транспортні умови, і далі обґрунтувати свій план.

6. *Креативні* (творчі) – учасники мають ознайомитися з ситуацією та вимогами до кінцевого результату веб-квесту і створити певний творчий продукт, що відповідає вимогам (вірш, казку, спектакль, радіо-п'єсу, тощо).

7. *Спрямовані на досягнення консенсусу* – учасники повинні вивчити інформацію, сформулювати свою позицію в певній проблемній ситуації та аргументи для її доведення. Далі в усній розмові з іншими учасниками веб-квесту вони мають висловити свою точку зору, вислухати іншу та дійти до розумного компромісу.

8. *Переконуючі* – учасники мають вивчити інформацію, сформулювати свою позицію в певній проблемній ситуації та аргументи для її доведення. Далі в усних дебатах вони мають переконати супротивників та інших учасників у своїй правоті.

9. *Спрямовані на самопізнання* – учасники мають ознайомитися з методиками досліджень (найчастіше психологічних) і вивчити певні аспекти своєї особистості (чи особистості іншої особи) з метою, наприклад, професійного самовизначення.

10. *Аналітичні* – учасники читають інформацію і аналізують її, часто використовуючи прийоми критичного мислення (наприклад, порівнюють за допомогою діаграми Венна). Передбачається, що вони коментують значення одержаних даних.

11. *Спрямовані на вироблення оцінки* – учасники мають ознайомитися з низкою рішень, варіантів і оцінити їх. Передбачається, що вони можуть розставити варіанти від найліпшого до найгіршого (чи навпаки) та обґрунтувати свою точку зору.

12. *Науково-дослідницькі* – учасники знайомляться з проблемою і висувують гіпотезу щодо її пояснення чи рішення. Потім вони проводять певне дослідження, іноді використовуючи певне обладнання, вивчають інформацію, рахують, читають дані з додаткових джерел і складають науковий звіт<sup>860</sup>.

У ході нашого дослідження було розроблено та використано 4 веб-квести планувального типу. В їх основу було покладено 4 кейси:

1. Кейс, що представляє проблемну ситуацію навчання ІМ учениці з дизартрією<sup>861</sup>.

2. Кейс, що представляє проблемну ситуацію навчання ІМ учня з тяжким ступенем приглухуватості<sup>862</sup>.

3. Кейс, що представляє проблемну ситуацію навчання ІМ учня з тяжким ступенем порушення зору<sup>863</sup>.

4. Кейс, що представляє проблемну ситуацію навчання ІМ учня з синдромом Аспергера і учениці з розладом спектру аутизму та синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю<sup>864</sup>.

<sup>860</sup> Dodge, B., 2002. *WebQuest taskonomy: a taxonomy of tasks* [online] Available at: <<http://webquest.org/sdsu/taskonomy.html>> [Accessed 12 January 2021].

<sup>861</sup> Shcherba, N.S., 2020a. *The peculiarities of teaching speaking EFL / ESL learners with speech-sound disorders* [online] Available at: <<http://zunal.com/webquest.php?w=433008>> [Accessed 12 January 2021].

<sup>862</sup> Shcherba, N.S., 2020b. *The peculiarities of teaching hard of hearing EFL / ESL learners in inclusive setting* [online] Available at: <<http://zunal.com/webquest.php?w=433174>> [Accessed 12 January 2021].

<sup>863</sup> Shcherba, N.S., 2020c. *The peculiarities of teaching EFL / ESL learners with vision impairments* [online] Available at: <<http://zunal.com/webquest.php?w=435230>> [Accessed 13 January 2021].

<sup>864</sup> Shcherba, N.S., 2020d. *The peculiarities of teaching EFL / ESL learners with autism spectrum disorder*. Available at: <<http://zunal.com/webquest.php?w=444206>> [Accessed 13 January 2021].

У кожному з указаних кейсів запропонована проблемна ситуація, описано дії дитини, вчителя, однокласників і подекуди батьків. Кожна ситуація потребує *плану дій* з метою покращення навчальних досягнень дитини та психологічного мікроклімату в класі.

Рішення розробляти веб-квести навколо кейсів з метою забезпечення їх практичної орієнтації зумовило вибір *планувального типу* веб-квестів. У тексті розроблених веб-квестів було також використано тести, створені засобами веб-конструктора та освітньої платформи **LearningApps**. Конструктор дозволяє створювати та розміщувати 21 різновид інтерактивних вправ. Метою розробки та використання вправ у межах веб-квестів було забезпечення міцності засвоєння знань студентів. Приклади розроблених вправ наведені у Додатку Л.2.

**Характеристики веб-квестів**, що можуть використовуватись як засіб і метод підготовки майбутнього вчителя до практикоорієнтованого навчання ІМ учнів з ООП. Проведене дослідження дозволило виокремити наступні характеристики, що видаються суттєвими для розробки чи відбору веб-квестів, прийнятних для підготовки майбутніх учителів до навчання учнів з ООП:

- *практична орієнтація* – тобто включення у зміст веб-квестів необхідність дослідження методів, систем, програм і нормативних вимог, що стосуються навчання учнів з ООП з використанням конкретних прикладів та випадків<sup>865</sup>;
- *холістичність* – тобто обов'язковий розвиток вищих і нижчих розумових умінь у результаті засвоєння студентами інформації та наступного вирішення з її допомогою квазіпрофесійних проблем;
- *про-інклюзивність* – спрямованість на подолання сегрегаційної ментальності майбутніх учителів ІМ;
- *всебічність* – тобто забезпечення вчителів усією важливою

---

<sup>865</sup> Mills, A. J., Durepos, G. and Wiebe, E., 2012. *Encyclopedia of case study research*. [online] Available at: <<https://methods.sagepub.com/Reference/encyc-of-case-study-research>> [Accessed 13 January 2021].

науковою інформацією за темою веб-квесту;

- *про-активність* – тобто засвоєння необхідних засобів і процедур вирішення проблем, пов'язаних з навчанням учнів з ООП в інклюзивному класі;
- *предметна специфіка* – тобто врахування у змісті веб-квестів специфіки вивчення предмета "Іноземна мова".

#### Висновки до розділу 4

Проведене дослідження змістових та організаційно-методичних особливостей підготовки майбутніх учителів ІМ до практикоорієнтованого навчання учнів з ООП дозволяє зробити наступні висновки:

1. Метою розробленої технології підготовки майбутніх учителів ІМ до практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП є формування в них достатнього рівня інклюзивної компетентності, а її завданнями – досягнення програмних результатів за Програмою дисципліни "Методика навчання основної іноземної мови" та за розробленими в ході дослідження Навчальними програмами та Силабусами освітньої компоненти "Іншомовна освіта дітей з особливими потребами" ОПП "Середня освіта (Мова і література (англійська та французька) / (англійська та німецька))" ступінь вищої освіти: магістр. Цими ж документами визначається структурно-змістова специфіка підготовки.

2. В основі підготовки майбутніх учителів ІМ до практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП лежать методологічні засади та концептуальна ідея, описані в розділах 1 і 3. Ефективність підготовки також забезпечується такими педагогічними умовами, як: її практична зорієнтованість, розвивально-виховний характер і специфічні ролі викладача і студентів. Підготовку студентів ІV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти доцільно організовувати як послідовність трьох етапів, зокрема: мотиваційно-підготовчого, інтерактивно-проектувального і самостійно-проектувального. Обсяг навчального матеріалу, передбаченого для вивчення студентами другого (магістерського) рівня вищої

освіти дозволяє організовувати підготовку як послідовність чотирьох етапів: орієнтувально-мотивуючого, ознайомлювально-підготовчого, інтерактивно-проектувального та самостійно-проектувального.

3. Порівняння ефективності лекційної форми організації навчання із практичною, виявило доцільність відмови від першої. Основною навчальною технологією, що використовувалась на практичних заняттях, є інтерактивна майстерня, що об'єднує всі інші методи, прийоми і форми навчання. Основними перевагами використання технології "інтерактивна майстерня" є її практична спрямованість та активна пізнавальна позиція студента, що призводить до його всебічного професійного розвитку і дозволяє вирішувати проблемні ситуації в ході запропонованої квазіпрофесійної та подальшої професійної діяльності. Окрім типових для педагогічної майстерні методів роботи, видається доцільним запровадити: методи проблемного викладу, Сократа, симуляції, проектів (веб-квестів) і кейсів. Найефективнішими формами роботи виявилась робота в малих групах, що зумовило зміну назви використовуваної технології "педагогічних майстерень" на "інтерактивні майстерні".

4. Проведення підготовки майбутніх учителів в умовах використання моделі змішаного та віртуального навчання передбачає вибір віртуального навчального середовища, яке дозволило б установа систематичної синхронної та асинхронної навчальної комунікації зі студентами, розміщення всіх навчальних матеріалів дисциплін і проведення контролю та оцінювання його результатів. Аналіз доступних віртуальних навчальних середовищ зумовив вибір Edmodo, чий функціонал повністю задовольняє потреби навчального процесу.

Іншим електронним засобом навчання, що дозволяє реалізувати цілі та завдання підготовки майбутнього вчителя ІМ до практикоорієнтованого навчання учнів з ООП, було обрано веб-квести. Видається доцільним будувати їх навколо кейсів, що представляють проблемні ситуації навчання учнів з ООП.

Зважаючи на те, що в ході розв'язання кейсів студенти мають скласти план дій педагога, спрямованих на вирішення завдань і подолання наявних проблем, було вирішено використовувати в навчальному процесі планувальний тип веб-квестів. Для виконання окремих завдань веб-квестів (як-от: перевірка розуміння та засвоєння студентами навчальних матеріалів) було розроблено вправи у веб-конструкторі LearningApps, основними перевагами якого є можливість обирати їх вид з-поміж 21 запропонованого, розміщувати готові вправи на веб-платформі та включати посилання на них у матеріали веб-квестів.

Матеріали розділу висвітлені в таких публікаціях автора: [340, 346, 347, 353, 487, 491, 492, 493, 494].

## РОЗДІЛ 5

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО ПРАКТИКООРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

#### **5.1. Організація пробного практикоорієнтованого навчання іноземної мови старшокласників з дитячим церебральним паралічем та аналіз його результатів**

У зв'язку з недостатністю наукових досліджень, присвячених практикоорієнтованому навчанню старшокласників з ООП, виявленою в ході розробки методологічних засад і концептуальних основ підготовки майбутнього вчителя ІМ в нашому дослідженні, було вирішено організувати та провести пробне навчання англійської мови старшокласників з дитячим церебральним паралічем. Ця група дітей була обрана, зважаючи на те, що дане захворювання має широкий спектр клінічних проявів, що належать до всіх категорії інвалідності та призводять до виникнення відповідних особливих освітніх потреб. Водночас, діти з ДЦП можуть мати й інші ООП (див. розділ 2).

Пробне навчання включало в себе **3 етапи**: констатувально-організаційний, формувальний та аналітичний (див. рис. 5.1). Програмою пробного навчання на констатувально-організаційному та формувальному етапах було охоплено: 16 учнів з особливими освітніми потребами, їх батьки / опікуни, 2 учителів англійської мови (крім експериментатора) та 3 студентів старших курсів ННІ Іноземної філології ЖДУ імені Івана Франка, що виконували функцію асистентів учителя (експериментатора). Констатувально-організаційний включав у себе підготовчу роботу до безпосереднього навчання і тривав з серпня по листопад 2018 року.





Рис. 5.1. Програма організації пробного навчання іноземної мови старшокласників з особливими освітніми потребами

Формувальний етап пробного практикоорієнтованого навчання ІМ учнів з особливими освітніми потребами реалізувався на волонтерських засадах з листопада 2018 року по лютий 2020 року на базі недільної школи Житомирського Свято-Михайлівського кафедрального Собору в межах двох груп. Вибір місця та частоти проведення занять був зумовлений побажаннями батьків / опікунів дітей щодо врахування особливих освітніх потреб, безпеки та психологічного комфорту останніх.

На аналітичному етапі проводився аналіз, інтерпретація та узагальнення одержаних результатів.

Пробне навчання було організоване з метою розробки моделі практикоорієнтованого навчання ІМ старшокласників з ООП на основі дидактичних і методичних передумов, розглянутих у розд. 2. Зважаючи на характер цільової групи пробного навчання, було висунуто наступні завдання:

- вивчити та узагальнити особливості цільової групи учнів;
- проаналізувати сучасний стан навчання ІМ учнів з ДЦП;
- створити експериментальну групу учнів з ДЦП для проведення пробного навчання, дослідити рівні їх володіння ІМ та проаналізувати отримані результати;
- систематизувати обмеження та особливі освітні потреби учнів;
- вивчити цінності (навчальні та професійні інтереси, схильності, установки учнів експериментальної групи);
- визначити основні та додаткові засоби навчання;
- скласти плани занять і організувати пробне навчання;
- розробити модель практикоорієнтованого навчання ІМ старшокласників з особливими освітніми потребами;
- організувати пробне практикоорієнтоване навчання ІМ;
- проаналізувати фактори, що підвищують та знижують ефективність навчального процесу;

- скласти рекомендації щодо ефективної реалізації практикоорієнтованого навчання ІМ старшокласників з особливими освітніми потребами.

#### **5.1.1. Констатувально-організаційний етап реалізації пробного навчання іноземної мови старшокласників з дитячим церебральним паралічем**

*Завданнями констатувально-організаційного етапу* пробного навчання (див. рис. 5.1) було вивчення особливостей старшокласників з ДЦП, існуючого стану їх навчання ІМ за різними формами освіти, а також планування та організація пробного навчання.

**1) Вивчення особливостей старшокласників з ДЦП.** У ході вирішення даного завдання було встановлено сутність поняття "дитячий церебральний параліч", описано класифікацію його форм, проаналізовано особливості кожної з них за схемою: особливості функціонування опорно-рухового апарату, психічного розвитку, усного та писемного мовлення, зору та слуху. Підсумовано інформацію про можливості соціальної інтеграції та особливості середньої освіти дітей з кожною формою ДЦП (див. дод. М).

Проведений аналіз літератури дозволив *систематизувати обмеження*, що існують у старшокласників, хворих на ДЦП, та прогнозувати їх *особливі освітні потреби* за клінічними проявами захворювання. Для класифікації останніх було вирішено представити їх у вигляді таблиць, у яких вони будуть співвіднесені з іншомовними компетентностями, що за чинними освітньо-нормативними вимогами мають розвиватись у старшокласників у процесі навчання іноземної мови. Перелік цих *компетентностей* був укладений згідно з матеріалами наступних Програм для загальноосвітніх навчальних закладів:

- англійська мова, 10-11 клас, академічний рівень<sup>866</sup>;
- англійська мова, 10-11 клас, профільний рівень<sup>867</sup>;
- іноземна мова, 10-11 клас, рівень стандарту<sup>868</sup>.

Було вирішено розглядати виявлені клінічні прояви ДЦП у співвідношенні з компетентностями, зазначеними в документах, наступним чином:

- *лінгвістичні* (лексична, граматична, фонетична) (див. табл. 5.1);
- *мовленнєві* (в говорінні, читанні, аудіюванні та письмі) (див. табл. 5.2);
- *соціокультурна та загальнонавчальна*.

Таблиця 5.1

**Можливі обмеження в розвитку лінгвістичних компетентностей  
старшокласників, викликані клінічними проявами ДЦП**

| Клінічні<br>прояви ДЦП   | Їх вплив на розвиток лінгвістичних компетентностей: |  |           |
|--|---|--|-----------|
|  | Фонетичної  | Граматичної  | Лексичної |
| <b>1.<br/>Порушення<br/>роботи<br/>опорно-<br/>рухового<br/>апарату:</b> | Специфічні<br>обмеження<br>незначні чи<br>відсутні. | <p><i>Виконання письмових робіт (наприклад, вправ) у позиції сидячи може утруднюватись через:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• деформації, обмеження рухливості та неправильну установку хребта і суглобів;</li> <li>• парез чи параліч руки;</li> <li>• патологічний м'язовий тонус.</li> </ul> |           |

<sup>866</sup> МОН України, 2016. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова. 10-11 клас. Академічний рівень [online] Режим доступу: <[http://20zoshmk.at.ua/load/dlja\\_vchiteliv/programi\\_ta\\_metodichni\\_rekomendacii/programi\\_dlja\\_10\\_11\\_kl/22-1-0-72](http://20zoshmk.at.ua/load/dlja_vchiteliv/programi_ta_metodichni_rekomendacii/programi_dlja_10_11_kl/22-1-0-72)> [Дата звернення 20 січня 2018].

<sup>867</sup> МОН України, 2016. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова. 10-11 клас. Профільний рівень [online] Режим доступу: <[http://20zoshmk.at.ua/load/dlja\\_vchiteliv/programi\\_ta\\_metodichni\\_rekomendacii/programi\\_dlja\\_10\\_11\\_kl/22-1-0-72](http://20zoshmk.at.ua/load/dlja_vchiteliv/programi_ta_metodichni_rekomendacii/programi_dlja_10_11_kl/22-1-0-72)> [Дата звернення 20 січня 2018].

<sup>868</sup> МОН України, 2016. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Іноземна мова. 10-11 класів. Рівень стандарту [online] Режим доступу: <[http://20zoshmk.at.ua/load/dlja\\_vchiteliv/programi\\_ta\\_metodichni\\_rekomendacii/programi\\_dlja\\_10\\_11\\_kl/22-1-0-72](http://20zoshmk.at.ua/load/dlja_vchiteliv/programi_ta_metodichni_rekomendacii/programi_dlja_10_11_kl/22-1-0-72)> [Дата звернення 20 січня 2018].

## Продовження табл. 5.1

|  |  |  |
|--|--|--|
| <b>2.</b><br><b>Порушення інтелекту:</b>                     | <i>Розумінню та засвоєнню мовного матеріалу може завадити:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• зниження інтелекту (від легкого до імбецильності);</li> <li>• затримка його розвитку.</li> </ul>   |  |
| <b>3.</b><br><b>Порушення в роботі мовленнєвого апарату:</b> | <i>Засвоєнню звуків іноземної мови можуть перешкоджати:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• дисфонія (охриплість і слабкість голосу), шепітне мовлення чи афонія;</li> <li>• дизартрія, а саме: нечіткість чи неправильність вимови певної групи чи груп звуків; труднощі при зберіганні</li> </ul>   | <i>Засвоєнню лексичного та граматичного матеріалу може завадити:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• парез язика та нижньої частини м'язів обличчя (що</li> </ul> |
|  | артикуляційної пози та перемикавання від однієї артикуляційної пози до іншої;<br><ul style="list-style-type: none"> <li>• порушення синхронності дихання, фонації та артикуляції; парези мовленнєвого апарату.</li> </ul> <i>Навчанню інтонації може також перешкоджати дизартрія, а саме:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• порушення просодичних характеристик мовлення: його розтягнутий і "скандований" характер; парези мовленнєвого апарату.</li> </ul> | призводить до затримки розвитку усного мовлення загалом); парез голосових зв'язок, м'язів гортані, трахеї (що може коливатись від захриплості голосу до повної афонії).    |
| <b>4.</b><br><b>Порушення зору:</b>                          | <i>Зоровому сприйманню матеріалу можуть перешкоджати:</i><br><i>косоокість і параліч погляду</i> (при яких унаслідок подвоєння зображення предметів мозок поступово блокує роботу одного ока, зір стає монокулярним (необ'ємним) і може далі   |  |

## Продовження табл. 5.1

|                            |  |
|----------------------------|--|
|                            | погіршуватись <sup>869</sup> ), <i>ністагми</i> (які через коливальні рухи очного яблука не дозволяють зосередити погляд), <i>атрофія зорових нервів</i> (при якій поступово погіршується гострота зору, що може спричинити сліпоту).  |
| <b>5. порушення слуху:</b> | <i>Слуховому сприйманню мовного (й особливо фонетичного) матеріалу може перешкоджати:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>погіршення гостроти слуху.</i></li> </ul>  |
| <b>6. Інші чинники:</b>    | <i>Навчанню можуть також заважати:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>епілептичні напади та судоми;</i></li> <li><i>синкінезії, гіперкінези та інтенційний тремор;</i></li> <li><i>дисметрія та гіперметрія;</i></li> <li><i>атаксія;</i></li> <li><i>болі та емоційні розлади, що виникають внаслідок порушень у роботі організму дитини.</i></li> </ul> |

Розглянемо обмеження у розвитку видів іншомовної діяльності, що можуть виникнути в старшокласників, хворих на ДЦП (див. табл. 5.2).

Таблиця 5.2

**Можливі обмеження в розвитку мовленнєвих компетентностей старшокласників, викликані дитячим церебральним паралічем**

| <b>Клінічні прояви ДЦП</b>         | <b>Обмеження в розвитку мовленнєвої компетентності:</b> |  |
|------------------------------------|---|--|
|                                    | <b>в говорінні (Г)<br/>/ аудіюванні (А)</b>             | <b>в читанні (Ч) та письмі (П)</b>   |
| <b>1. Порушення роботи опорно-</b> | Специфічні обмеження                                    | <i>Обмеження в навчанні сидячи можуть бути викликані такими факторами, як:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>відсутність правильної установки</i></li> </ul> |

<sup>869</sup> Лечение органов зрения, 2018. *Что и как видят люди, болеющие косоглазием?* [online] Режим доступа: <<https://bolvglazah.ru/kosoglazie/kak-vidyat-kosoglazye-lyudi.html>> [Дата обращения 29 января 2018].

## Продовження табл. 5.2

|  |   |   |
|--|---|---|
| <b>рухового апарату:</b>                           | незначні чи відсутні.   | тулуба і кінцівок, деформація хребта і суглобів, контрактури;<br><ul style="list-style-type: none"> <li>• параліч чи парез рук;</li> </ul> знижений чи підвищений тонус м'язів. |
| <b>2. Порушення інтелекту:</b>                     | <i>Розвитку всіх видів мовлення можуть перешкоджати:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• затримка психічного розвитку;</li> <li>• зниження інтелекту різного ступеня.</li> </ul>   |   |
| <b>3. Порушення в роботі мовленнєвого апарату:</b> | <b>Обмеження в розвитку мовленнєвої компетентності:</b>   |   |
|  | <b>Г / Ч</b>  | <b>А / П</b>  |
|  | <i>Навчання усного мовлення та читання вголос може завадити дизартрія у таких її проявах:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• недостатня артикуляція звуків (що призводить до нерозбірливості мовлення);</li> </ul>  | Специфічні обмеження незначні чи відсутні.  |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• нескоординованість фонації, артикуляції та мовленнєвого дихання;</li> <li>• заміна "складних" звуків та їх сполучень простішими для вимови;</li> <li>• запинки на складних звукосполученнях, що нагадують заїкання; <ul style="list-style-type: none"> <li>• порушення просодичних характеристик мовлення (знижений темп, нерівний ритм, відсутні інтонації тощо);</li> </ul> </li> <li>• розтягнуте "скандоване" мовлення; уповільнене мовлення з поступовим затиханням голосу; шепітне мовлення з придином чи повна афонія;</li> <li>• салівація.</li> </ul> |   |

## Продовження табл. 5.2

|                            |   |  |
|----------------------------|---|--|
| <b>4. порушення зору:</b>  | <b>Обмеження в розвитку мовленнєвої компетентності:</b>   |  |
|                            | <b>Г / А</b>  | <b>Ч / П</b>   |
|                            | Специфічні обмеження незначні.  | Розвитку вказаних видів мовлення можуть завадити: <ul style="list-style-type: none"> <li>• косоокість та параліч погляду;</li> <li>• ністагми;</li> <li>• атрофія зорових нервів;</li> </ul> |
| <b>5. порушення слуху:</b> | <b>Обмеження в розвитку мовленнєвої компетентності</b>  |  |
|                            | • :зниження гостроти зору від незначного до сліпоти.  |  |
|                            | <b>Г / А</b>  | <b>Ч / П</b>   |
| <b>6. Інші чинники:</b>    | Навчанню діалогічного мовлення та аудіювання може зашкодити: <ul style="list-style-type: none"> <li>• погіршення гостроти слуху.</li> </ul>   | Специфічні обмеження незначні.   |
|                            | Негативно вплинути на навчальний процес можуть також:   |  |
|                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• епілептичні напади та судом;</li> <li>• патологічні рухи;</li> <li>• дисметрія та гіперметрія;</li> <li>• атаксія;</li> <li>• болі та емоційні розлади.</li> </ul> |  |

Розглянемо можливі перешкоди, що можуть виникнути в учнів з ДЦП у процесі оволодіння загальнонавчальною та соціокультурною компетентностями.

У Програмах для загальноосвітніх навчальних закладів (Англійська мова. 10-11 клас) *соціокультурна компетенція* характеризується як знання суспільства і культури спільноти чи спільнот країни, мова якої вивчається<sup>870; 871</sup>;

<sup>870</sup> МОН України, 2016. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова. 10-11 клас. Академічний рівень [online] Режим доступу: <[http://20zoshmk.at.ua/load/dlja\\_vchiteliv/programi\\_ta\\_metodichni\\_rekomendacii/programi\\_dlja\\_10\\_11\\_kl/22-1-0-72](http://20zoshmk.at.ua/load/dlja_vchiteliv/programi_ta_metodichni_rekomendacii/programi_dlja_10_11_kl/22-1-0-72)> [Дата звернення 20 січня 2018].

<sup>871</sup> МОН України, 2016. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова. 10-11 клас. Профільний рівень [online] Режим доступу: <[http://20zoshmk.at.ua/load/dlja\\_vchiteliv/programi\\_ta\\_metodichni\\_rekomendacii/programi\\_dlja\\_10\\_11\\_kl/22-1-0-72](http://20zoshmk.at.ua/load/dlja_vchiteliv/programi_ta_metodichni_rekomendacii/programi_dlja_10_11_kl/22-1-0-72)> [Дата звернення 20 січня 2018].



<sup>872</sup>. Очевидно, що в ході її розвитку відповідна інформація презентується учням у вигляді матеріалів, призначених для:

- *візуального сприймання*: тобто текстів, діалогів, виразів, правил і т.п. для читання / ілюстрацій, схем, моделей, карт тощо для ознайомлення);
- *слухового сприймання*: аудіозаписів / усного мовлення вчителя чи іншої особи, призначених для прослуховування;
- *аудіовізуального сприймання*: наприклад, відеозаписів для перегляду.

В даному випадку вчитель має спочатку задіяти учнів у рецептивних видах мовленнєвої діяльності (читанні та аудіюванні). Закріплення ж знань соціокультурного характеру та розвиток відповідних навичок і вмінь можливі завдяки участі учнів у продуктивних видах мовлення (тобто в говорінні та письмі). Таким чином, можна зробити *висновок, що всі обмеження, які можуть виникнути у старшокласників з ДЦП при оволодінні іношомовною соціокультурною компетентністю, описані в таблиці 5.2.*

Що стосується *загальнонавчальної компетентності*, то її визначення відсутнє у вказаних вище Програмах і Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти<sup>873</sup>. У словнику ж методичних термінів вона тлумачиться як *здатність користуватися раціональними прийомами розумової праці, самостійно вдосконалюватися в оволодінні обраною спеціальністю* <sup>874</sup>. Тому, на нашу думку, її розвиток залежить, в першу чергу, від *інтелектуальної збереженості* хворої дитини, здатної чи нездатної виробити вказані прийоми. Що стосується обмежень у їх використанні, то вони визначаються клінічними проявами ДЦП у кожному конкретному випадку.

<sup>872</sup> МОН України, 2016. *Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Іноземна мова. 10-11 класів. Рівень стандарту* [online] Режим доступу: <[http://20zoshmk.at.ua/load/dlja\\_vchiteliv/programi\\_ta\\_metodichni\\_rekomendacii/programi\\_dlja\\_10\\_11\\_kl/22-1-0-72](http://20zoshmk.at.ua/load/dlja_vchiteliv/programi_ta_metodichni_rekomendacii/programi_dlja_10_11_kl/22-1-0-72)> [Дата звернення 20 січня 2018].

<sup>873</sup> Кабінет міністрів України, 2011. *Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти* [online] Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-p>> [Дата звернення 13 липня 2016], с. 194

<sup>874</sup> Азимов, Э. Г. и Щукин, А. Н. сост., 1999. *Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков)*. Санкт Петербург: Златоуст.

Підсумовуючи матеріали таблиць 5.1 і 5.2, можна зробити висновки, що **обмеження** у вивченні іноземної мови старшокласниками, хворими на різні форми ДЦП, розподіляються на 6 груп за відповідними клінічними проявами захворювання. Найширше представлені обмеження, пов'язані з порушеннями опорно-рухового, мовленнєвого апарату та зору. Порушення слуху та інтелекту виражаються в різному ступені їх зниження чи затримки розвитку (в останньому випадку), проте це не применшує їх потенційного негативного впливу на результати навчання. Остання, шоста, група поєднує в собі клінічні прояви захворювання, що можуть бути віднесені одночасно до декількох груп, оскільки вони представляють патологічні реакції тіла на порушення мозкової діяльності.

Отже **особливі освітні потреби** учнів можна також розділити на 6 груп:

1. Потреба в адаптації засобів навчання та навчального середовища.
2. Потреба в адаптації / модифікації змісту освіти у відповідності до *розумових можливостей* учнів.
3. Потреба в адаптації / відборі методів і форм навчання, що були б доступними для учнів з *мовленнєвими порушеннями* і сприяли б їх полегшенню.
4. Потреба в адаптації навчальних матеріалів, а також адаптації / відборі методів і форм навчання, що були б доступними для учнів з порушеннями *зору*.
5. Потреба в адаптації навчальних матеріалів, а також адаптації / відборі методів і форм навчання, що були б доступними для учнів з порушеннями *слуху*.
6. Потреба в психолого-педагогічному та медичному супроводі навчання.

У табл. 5.3 запропоновано спробу систематизувати та узагальнити ООП цільової групи пробного навчання ІМ, види доцільної адаптації та модифікації.

На цьому ж етапі пробного навчання було відібрано **електронні застосунки**, що можуть бути використані як допоміжні засоби навчання ІМ старшокласників з ДЦП. Вони систематизовані за складовими іншомовної комунікативної компетентності, для вивчення яких вони можуть

використовуватись, а також за обмеженнями та ООП учнів з різними формами ДЦП (див. табл. Н.1 в дод. Н).

Таблиця 5.3

**Співвідношення видів адаптації / модифікації, доцільних заходів у їх межах та особливих освітніх потреб старшокласників з ДЦП**

| Види                                | Адаптаційні та модифікаційні заходи  |
|-------------------------------------|--|
| 1. Адаптація навчального середовища | <p><b>1. Для учнів з порушеннями опорно-рухового апарату:</b></p> <p>1. Можливість користування учнями <i>допоміжними засобами пересування</i> (інвалідними візками, милицями, паличками чи ходунцями);</p> <p>2. Створення <i>безбар'єрного середовища</i>, де є:</p> <p>а) пандуси при вході чи ті, хто постійно допомагає долати сходи;</p> <p>б) двері з відсутніми порогами, не менше 0,85-0,9 м завширшки для вільного проїзду візка;</p> <p>в) ліфт або підйомник на сходах усередині приміщення (чи знаходження класу на 1-му поверсі);</p> <p>г) поруччя уздовж коридорів, щоб ті учні, яким складно ходити самостійно, могли триматися;</p> <p>д) бібліотеки зі стійкою не вище 0,7 м та розміщенням книг на полицях не вище за 1,2 м при ширині проходів не менше 1,1 м;</p> <p>е) класні кімнати з проходами не менше 0,9 м, учнівським місцем не менше 1,5×1,5 м та дошкою на доступній висоті чи з регульованою висотою;</p> <p>є) туалетна кімната, спеціальна зона в їдальні та інші шкільні приміщення, доступні для використання дітьми з порушеннями опорно-рухового апарату<sup>875</sup>.</p> |

<sup>875</sup> Луговський, А., Сварник, М. та Падалка О., укл., 2008. *Реабілітаційний супровід навчання неповносправних дітей*: методичний посібник. Львів: Колесо, с. 19-45.

|                                     |   |
|-------------------------------------|---|
| 1. Адаптація навчального середовища | <p><b>2. Для учнів з затримкою психічного розвитку:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Наявність приміщення для усамітнення чи індивідуального навчання.</li> <li>2. Наявність у класі асистента вчителя.</li> </ol>   |
|                                     | <p><b>3. Для учнів з порушеннями зору:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Регулювання освітлення у класній кімнаті.</li> <li>2. Можливість розміщення за першою партою.</li> <li>3. Наявність у класі асистента вчителя / робота з психологом.</li> </ol>  |
|                                     | <p><b>4. Для учнів з порушеннями слуху:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Розміщення ближче до дошки, наявність слухового апарату.</li> <li>2. Наявність у класі асистента вчителя.</li> </ol>  |
|                                     | <p><b>5. Для учнів з порушеннями мовлення:</b></p> <p>Робота зі спеціальними педагогами (логопедом і психологом).</p>   |
| 2. Адаптація засобів навчання       | <p><b>1. Для учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та координації рухів:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Використання ручки для шульги; силіконова насадки на ручку "рибка";</li> <li>2. Стільця з підніжкою, утримувачем колін / стоп у правильному положенні і столиком для письмових робіт;</li> <li>3. ПК (чи іншого пристрою) із завантаженими навчальними матеріалами (чи online доступом до них) для читання / друку, зокрема, в положенні напівлежачи, та відповідним програмним забезпеченням;</li> <li>4. Наочності, що полегшить сприймання матеріалів уроку (презентацій і додаткових матеріалів на уроці / як опору для виконання домашніх завдань, а також аудіо-/відеозаписів уроків) тощо.</li> </ol> |

|                               |   |
|-------------------------------|---|
| 2. Адаптація засобів навчання | <p><b>2. Для учнів з затримкою психічного розвитку:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Підручники, де матеріали сформульовані спрощено, а основні ідеї виділені іншим кольором чи шрифтом.</li> <li>2. Використання додаткових опор (карток, ілюстрацій, зразків, планів тощо) для класного та домашнього використання.</li> </ol>   |
|                               | <p><b>3. Для учнів з порушеннями зору:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Використання підручників та друкованих робочих зошитів з текстом, виділеним різними кольорами, збільшеним шрифтом чи шрифтом Брайля.</li> <li>2. Використання ПК / планшета / смартфона для виконання вправ (із можливістю збільшення тексту).</li> <li>3. Використання веб-застосунків, що дозволяють учню збільшити навчальні матеріали чи за необхідності дозволяють освоїти шрифт Брайля.</li> <li>4. Використання презентацій з великими шрифтами, що супроводжують пояснення вчителем нового матеріалу.</li> <li>5. Використання звукозаписів пояснень нового матеріалу чи домашнього завдання.</li> </ol> |
|                               | <p><b>4. Для учнів з порушеннями слуху:</b></p> <p>Використання додаткових опор, що дублюють пояснення вчителя чи завдання (карток з завданнями, ситуаціями, поясненнями).</p>  |
|                               | <p><b>5. Для учнів з порушеннями мовлення:</b></p> <p>У випадку значних порушень можливо використання комп'ютерних програм, що озвучують надрукований учнем текст, про що йтиметься далі.</p>   |
| 3.                            | <p><b>Для учнів з усіма типами порушень:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Адаптація на етапі <i>календарного планування</i>:             <ol style="list-style-type: none"> <li>а) формулювання цілей і завдань в індивідуальному плані учня відповідно до його потенційних можливостей<sup>876</sup> та враховуючи корекційну</li> </ol> </li> </ol>  |

<sup>876</sup> Таранченко, О.М., Найда, Ю.М., 2012. *Диференційоване викладання в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник*. Київ: Видавнича група "АТОПОЛ".

Продовження табл. 5.3

|  |  |
|--|--|
| 3. Адаптація навчального плану         | <p>спрямованість навчання. Наприклад, якщо учень має труднощі з письмом, то перед ним можуть ставитися дві мети: розвивати дрібну моторику у письмі та водночас учитись працювати на комп'ютері чи планшеті. Якщо розглядається можливість корекції мовленнєвих порушень, то доцільно включати відповідні вправи на розвиток мовлення. У складних випадках доцільно виключити розвиток відсутнього вміння з цілей в індивідуальному плані (тобто застосувати модифікацію).</p> <p>б) пристосування тривалості чи послідовності занять до стану здоров'я / фізичних можливостей учня, перерозподіл завдань;</p> <p>2. Адаптація у <i>плануванні окремих занять</i> – можливість вибору учнями продукту навчання, варіювання глибини / типу завдання, а не їх кількості.</p> <p>3. В окремих випадках доцільно використовувати варіювання вимог щодо ступеня виконання / кількості виконаних завдань (<i>модифікацію</i>).</p> |
| 4. Ад-я / мод-я змісту, методів і форм | <p><b>1. Для учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та координації рухів, зору, слуху та мовлення:</b></p> <p>1. Адаптація <i>змісту</i> відбувається в ході адаптації навчального плану (див. п. 3) та підбору навчальних завдань і способів повідомлення нового матеріалу (стратегій учителя), що відповідають фізичним можливостям учня. З позиції практикоорієнтованого навчання адаптація змісту передбачає використання життєво важливих проблем, завдань і ситуацій, про які йшлося вище. Додаються вправи корекційного характеру.</p> <p>2. Адаптація <i>методів</i> передбачає врахування індивідуальних особливостей учнів (фізичних можливостей, здібностей, когнітивних стилів) у їх відборі, а також використання наочності та опор.</p> <p>3. Використання <i>форм</i> навчання залежить від можливостей учня.</p>  |

## Продовження табл. 5.3

|  |   |
|--|---|
|  | <p style="text-align: center;"><b>2. Для учнів з затримкою психічного розвитку:</b></p> <p>1. Зміст навчання іноземної мови, як правило, <i>модифікується</i> чи <i>учень звільняється від її вивчення</i>.</p> <p>2. Доцільним є використання таких <i>методів</i>, що впливають на оптимальне число чуттєвих аналізаторів і максимально спричиняють взаємодію вчителя й учнів (бесіда, метод вправлянь)<sup>877</sup> та мають характер підтримуючої дії, тобто забезпечують необхідні опори, підказки та допомогу з боку вчителя<sup>878</sup>.</p> <p>3. Використання тих чи інших <i>форм</i> навчання залежить від індивідуальних особливостей учнів та наявності інших порушень.</p> |
|--|---|

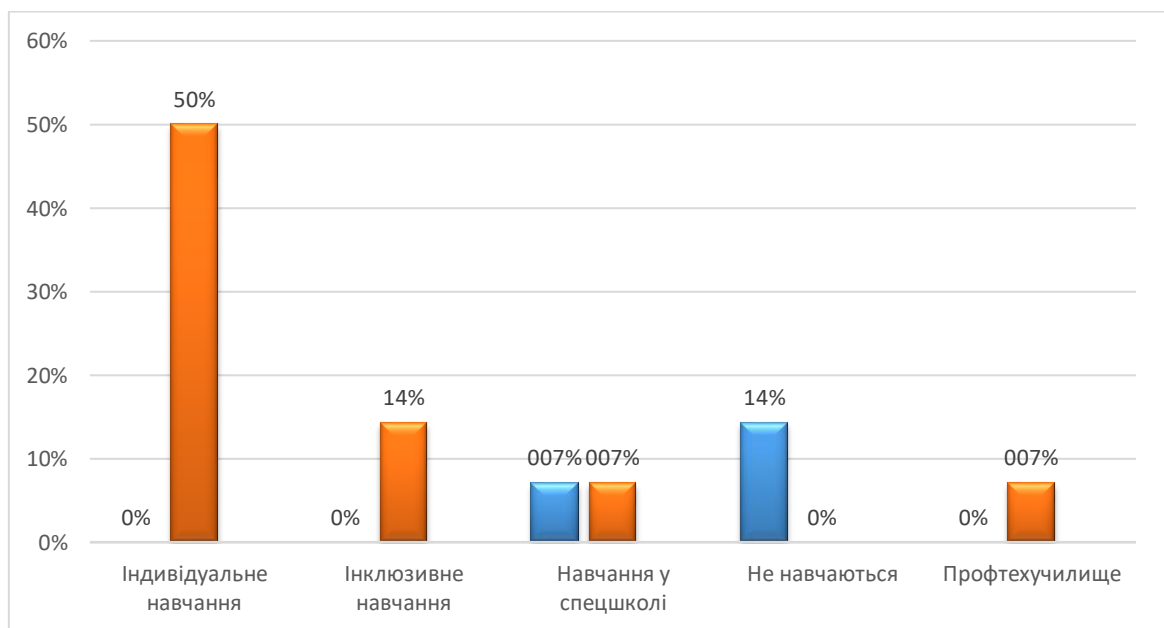
**2) Вивчення існуючого стану навчання ІМ учнів з ДЦП.** Для вирішення цього завдання нами було складено анкету для батьків / опікунів (див. дод. П.1). Анкетування було проведене в липні 2017 року в таборі відпочинку для дітей підліткового та раннього юнацького віку з інвалідністю та їхніх батьків "Добра оселя" (с. Левків). В анкетуванні взяли участь 35 батьків / опікунів. Як показали результати анкетування (див. рис. 5.2):

- серед 35 дітей – 14 виявились хворими на ДЦП (зокрема, 3 – з атонічно-астатичною формою, 2 – зі спастичним тетрапарезом, 1 – з подвійною геміплегією, решта – форма не була вказана батьками);
- серед учнів з ДЦП 7 (50%) навчаються *індивідуально* і вивчають ІМ, 2 (14%) навчаються *інклюзивно* і вивчають ІМ, 2 (14,3%) навчаються у *специколі-інтернаті*: 1 з них (7,1%) – вивчає, а 1 (7,1%) – не вивчає ІМ; 2 (14,3%) – не навчаються взагалі; а 1 (7,1%) – навчається у *профтехучилищі* та вивчає ІМ. Тобто загалом ІМ вивчають близько 93% учнів;

<sup>877</sup> Сікорський, П.І., 2001. *Теорія і методика диференційованого навчання в середніх загальноосвітніх і професійних навчальних закладах*: автореф. дис. доктора пед. наук. Київ: Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, с. 16.

<sup>878</sup> Таранченко, О.М., Найда, Ю.М., 2012. *Диференційоване викладання в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник*. Київ: Видавнича група "АТОПОЛ", с. 22.

- поміж інших варіантів відповідей, 23 рази (34,3%) було зазначено, що знання ІМ дозволяє учням з інвалідністю *дружити та спілкуватися з іноземцями*; 20 разів (29,9%), що метою вивчення мови є *подорожі / реабілітація за кордоном*; 9 разів (13,4%), що вивчення ІМ потрібне для *читання книг і перегляду фільмів*; 7 разів (10,5%), що метою вивчення ІМ є *потенційне онлайн працевлаштування в іноземних компаніях*; 7 разів (10,5%), що вони могли б *навчатись за кордоном чи працювати, використовуючи ІМ*; та 1 раз (1,5%) – що *це корисне заняття для дитини*;
- серед складових навчального процесу, що, на думку батьків, вимагають вдосконалення, було обрано: *методи навчання* (23 рази / 46%), *кількість годин* (12 разів / 24%), *підручники* (5 разів / 10%), *обладнання середовища* (5 разів / 10%), *місце навчання* (5 разів / 10%) (див. рис. 5.3).



**Примітка:**



– учні, що вивчають ІМ



– учні, що не вивчають ІМ

Рис. 5.2. Результати анкетування щодо вивчення іноземної мови старшокласниками з ДЦП залежно від форми середньої освіти





Рис. 5.3. Результати анкетування батьків старшокласників із ДЦП щодо складових навчального процесу, що потребують вдосконалення

Із проведеного анкетування можна зробити такі попередні *висновки*:

- більшість учнів з ДЦП навчається за індивідуальною формою та вивчає ІМ;
- їх основними цілями вивчення ІМ є можливість дружити і спілкуватися з іноземцями, а також подорожувати та реабілітуватися за кордоном;
- найменш адаптованими до особливих освітніх потреб учнів з ДЦП є, на думку батьків, методи навчання ІМ та кількість навчального часу, відведеного на її вивчення.

### **3) Створення експериментальних груп учнів з ООП та вивчення їх рівня володіння іноземною мовою.**

Набір учнів з особливими освітніми потребами проводився у жовтні-листопаді 2018 року на базі міжнародного благодійного фонду "Місія в Україну" в м. Житомирі та через публікацію об'яв у соціальних мережах. В результаті цього було набрано 16 учнів (з яких один відмовився навчатись після анкетування). Серед них – 9 учнів з ДЦП. Для вивчення їх можливостей, навчальних труднощів і особливих освітніх потреб було розроблено 2 анкети:

вступну анкету для батьків / опікунів (див. дод. П.2) та вступну анкету для учнів (П.3). Для визначення вхідного рівня володіння ІМ було використано онлайн тест і усну співбесіду.

За результатами заповнення вступної анкети для учнів було з'ясовано, що з 9 старшокласників з ДЦП двоє – ніколи не вивчали ІМ у зв'язку з інтелектуальними порушеннями. Решта вивчали ІМ у школі протягом 5-7 років. Ці учні самостійно виконали Кембридзький лексико-граматичний он-лайн тест<sup>879</sup> з метою виявлення їх рівня володіння мовою. Як показали його результати, 50% учнів з ДЦП знаходились на рівні, нижчому за A1, а 50% – на рівні A1+, що свідчить про недостатню результативність попереднього навчання. Для уточнення рівня володіння ІМ зі старшокласниками було проведено усну співбесіду, протягом якої вони намагалися розповідати про себе та відповідати на елементарні запитання англійською мовою. Її результати підтвердили результати тестування.

Одночасно було проведено анкетування батьків / опікунів (див. дод. П.2), яке дозволило узагальнити можливості та обмеження кожної дитини.

З метою виявлення *потенційних можливостей* учнів у вивченні ІМ було розроблено і запроваджено тестування розвитку комунікативної компетентності в українській мові (оскільки значна частка учнів не вивчали ІМ) і стану розвитку мислення (див. дод. П.4). Він складався з таких частин:

а) читання тексту українською мовою з подальшою відповіддю на запитання до нього;

б) виконання мовних завдань: підбір синонімів, антонімів до слова, виправлення орфографічних помилок у словах, підбір до двох прикметників третього (в потрібному ступені порівняння);

---

<sup>879</sup> ILS English, 2018. *Test your English*. [online] Available at: <[http://www.ilsenglish.com/quicklinks/test-your-english-level?fbclid=IwAR2d\\_9Jf\\_EAxCSOI4Ax9TfPsz4-dLE-UN7PLIBSGt5RTFrVL-fjikjvikY](http://www.ilsenglish.com/quicklinks/test-your-english-level?fbclid=IwAR2d_9Jf_EAxCSOI4Ax9TfPsz4-dLE-UN7PLIBSGt5RTFrVL-fjikjvikY)> [Accessed 16 October 2018]

в) прослуховування гумористичних текстів-небилиць (озвучених експериментатором) із фактичними і логічними помилками з їх подальшим виправленням учнями;

г) написання трьох речень про свою маму українською мовою;

*Метою проведення тесту було виявлення здатності учнів:*

- засвоювати мовний матеріал (лексична, граматична, орфографічна та семантична компетентності (ЛГОСК));
- читати та розуміти прочитане (компетентність у читанні (КЧ));
- розуміти інформацію на слух (аудитивна компетентність (АК));
- висловлювати свої думки у писемному мовленні (писемномовленнєва компетентність (ПК));
- висловлювати свої думки в усному мовленні (усномовленнєва компетентність (УК));
- аналізувати, порівнювати та оцінювати інформацію, робити висновок про її вірогідність (критичне мислення (КМ))

Одержані результати проілюстровані в табл. 5.4.

*Таблиця 5.4*

**Можливості і труднощі учнів, відібраних для пробного навчання, у вивченні мов**

| Учні      | ЛГОСК | КЧ  | АК | ПК  | УК  | КМ  |
|-----------|-------|-----|----|-----|-----|-----|
| <b>1</b>  | -     | +/- | +  | +   | +   | -   |
| <b>2</b>  | -     | +/- | +  | -   | +   | -   |
| <b>3</b>  | +/-   | +/- | +  | +/- | +/- | -   |
| <b>4</b>  | +     | +   | +  | +   | +/- | +/- |
| <b>5</b>  | +/-   | +   | +  | +   | +   | +   |
| <b>6</b>  | +/-   | +/- | +  | +/- | +   | +/- |
| <b>7</b>  | +     | +   | +  | +   | +   | +   |
| <b>8</b>  | +/-   | +   | +  | +/- | +/- | -   |
| <b>9</b>  | +/-   | +   | +  | +/- | -   | +/- |
| <b>10</b> | +     | +/- | +  | +   | +   | +   |
| <b>11</b> | -     | +/- | +  | +/- | -   | -   |
| <b>12</b> | +     | -   | +  | -   | -   | +   |

Продовження табл. 5.4

|              |     |     |      |     |     |     |
|--------------|-----|-----|------|-----|-----|-----|
| <b>13</b>    | +   | +   | +    | +   | +   | +   |
| <b>14</b>    | +   | +   | +    | +   | +   | +   |
| <b>15</b>    | +   | +   | +    | +   | +   | +   |
| <b>Разом</b> | 63% | 73% | 100% | 57% | 70% | 57% |

**Примітка:**

«+» - учень повністю і правильно виконав завдання.

«+/-» - учень виконав завдання не повністю чи з помилками.

«-» - учень не виконав завдання чи виконав його неправильно

В ході проведеного дослідження виявилось, що учні володіють мовною компетентністю в українській мові в межах програмного матеріалу на 63%, вони здатні осмислювати прочитане на 73%, всі учні розуміють інформацію на слух, 57% — володіють писемномовленнєвою компетентністю та критичним мисленням, і 70% здатні усно формувати свої думки (див. рис. 5.4).

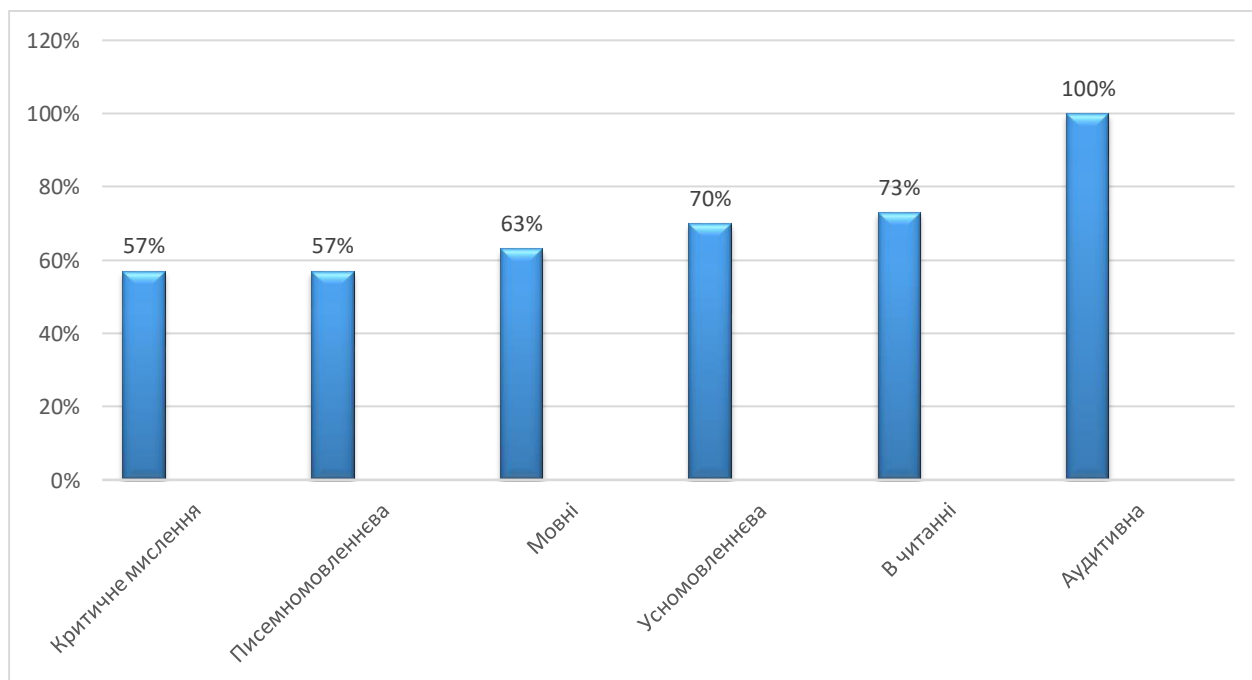


Рис. 5.4. Результати тестування потенційних можливостей вивчення іноземної мови учнями з особливими освітніми потребами

Після проведення всіх описаних попередніх досліджень 3 учнів відмовились від навчання з різних причин. Тому загальна кількість дітей склала 12 осіб (8 з них з ДЦП).

Проведене тестування рівня володіння англійською мовою послужило основою для розподілу учнів на 2 групи:

- *група I* – взагалі без знання ІМ чи зі знанням окремих лексичних одиниць та загальновідомих фраз (4 учнів у цій групі мали певні порушення інтелекту чи затримку психічного розвитку (ЗПР));
- *група II* – з рівнем володіння ІМ А1+.

На прохання батьків до групи I було переведено 1 учня з тяжкими порушеннями слуху та 1 учня з початковими знаннями ІМ на тлі ДЦП, ЗПР та епізодичних епілептичних нападів.

Отже, **група I** складалася з 6 учнів:

*Учень 1* (сколіоз IV ступеня, значні порушення в роботі серця, порушення ходьби, читання та письма, порушення інтелектуального розвитку).

*Учень 2* (ДЦП, незначні порушення ходьби, рівноваги, неможливість письма без спеціального приладдя, ЗПР, епілептичні напади).

*Учень 3* (ДЦП, легка розумова відсталість, порушення усного та писемного мовлення).

*Учень 4* (значні порушення мовлення внаслідок аномалії розвитку головного мозку, порушення поведінки).

*Учень 5* (аутизм, ЗПР і порушення вимови).

*Учень 6* (порушення слуху та вимовної сторони мовлення).

До **групи II** були зараховані:

*Учень 1* (ДЦП, ЗПР, порушення усного та писемного мовлення).

*Учень 2* (ДЦП, неможливість самостійної ходьби, труднощі самостійного сидіння, порушення зору, усного та писемного мовлення).

*Учень 3* (ДЦП, тяжкі порушення зору, читання і письма).

*Учень 4 (ДЦП, порушення ходьби).*

*Учень 5 (ДЦП, труднощі письма і читання, синдром гіперактивності та дефіциту уваги).*

*Учень 6 (ДЦП, труднощі самостійної ходьби, порушення зору).*

Зважаючи на те, що сформовані групи були різними за рівнем володіння ІМ, співвідносити результати їх навчання було неможливо в якості контрольної та експериментальної груп. Крім того учні з ДЦП увійшли до складу обох груп. На цій підставі *обидві групи були обрані експериментальними.*

#### **4) Систематизація обмежень і особливих освітніх потреб учнів експериментальних груп.**

Проведене анкетування та усна співбесіда дозволили узагальнити обмеження та *попередньо* окреслити особливі освітні потреби учнів у розробленому експрес-досьє, та підготувати деякі стратегії адаптації та модифікації, відомі експериментатору на даному етапі дослідження (див. дод. П.8 і табл. 5.5).

*Таблиця 5.5*

#### **Труднощі та особливі освітні потреби учнів експериментальних груп**

| <b>Виявлені труднощі:</b>   | <b>Особливі освітні потреби:</b>  |
|---|---|
| 1. Пов'язані з самостійним сидінням / пересуванням, письмом (внаслідок порушень роботи кистей рук). | 1. Щодо забезпечення безперешкодного доступу до класу та комфортного робочого місця; надання додаткового часу на виконання письмових завдань, використання за необхідності додаткових засобів навчання (планшетів чи ПК). |
| 2. Пов'язані з порушеннями слуху.   | 2. Щодо зниження темпу мовлення вчителя та забезпечення чіткої артикуляції, допомоги асистента вчителя, використання вчителем візуальної наочності, а учнем за необхідності – слухового апарату.                          |

Продовження табл. 5.5

|  |  |
|--|--|
| 3. Пов'язані з порушеннями зору.                             | 3. Щодо зниження темпу мовлення вчителя, за необхідності повторень, надання учням додаткового часу на роздуми, заміни деяких чи всіх письмових завдань усними, а текстів для читання текстами для аудіювання, збільшення частки аудіальних засобів навчання. |
| 4. Пов'язані з порушеннями розвитку інтелекту.               | 4. Щодо збільшення кількості репродуктивних вправ та наочних опор, збільшення часу на виконання завдань, допомоги з боку асистента вчителя.  |
| 5. Пов'язані з порушеннями вимовної сторони усного мовлення. | 5. Щодо збільшення кількості часу на виконання усних завдань, додаткової мовленнєвої зарядки, додаткового контролю за вимовою та інтонацією з боку вчителя чи асистента вчителя.   |
| 6. Пов'язані з порушеннями поведінки та дефіцитом уваги.     | 6. Щодо забезпечення комфортного робочого місця, усунення відволікаючих факторів, допомоги / контролю з боку асистента вчителя.  |

**5) Вивчення цінностей учнів сформованих груп в контексті навчання та вибору професії.** Проведене анкетування (див. дод. П.3) дозволило виявити, узагальнити та порівняти інтереси учнів обох експериментальних груп, що стосуються навчального процесу та їх майбутньої професійної діяльності (див. табл. 5.6 та 5.7).

Учням було запропоновано вибирати види навчальної діяльності та професії зі списку, але вони могли дописувати бажані опції.

Порівнюючи дані таблиць 5.6 і 5.7, ми бачимо, що в групі I, куди було розподілено лише 2 учні з ДЦП, перші 5 рівнозначних (по 83,3%) позицій серед навчальних інтересів посідають: участь у театральних постановках, розповідь

про себе, прослуховування аудіозаписів, перегляд відео про життя людей і виконання писемномовленнєвих завдань. У групі II першу позицію з відривом у 16,7% займає перегляд відео (100%), наступними навчальними інтересами є: створення речей своїми руками та відеорепортажів, участь у дебатах і лише після цього (менше на 16,7%) – участь у театральних постановках. Це очевидно пов'язано з нижчою мобільністю і звичкою до сидячої роботи.

Що стосується професійних інтересів, то в групі I – 83,3% учнів вибрали б роботу адміністратора у готелі і постійно спілкувалися б з клієнтами англійською мовою. Наступні 4 рівнозначні позиції посідають професії екскурсовода, усного перекладача, вчителя ІМ і гід-перекладача. У групі II перші 3 позиції посіли професії: вчитель ІМ, гід-перекладач і лікар.

Порівнюючи можливості учнів, виявлені в результаті анкетування батьків / опікунів, та результати анкетування, наведені в таблицях, ми дійшли висновку про те, що не всі діти об'єктивно оцінюють свої можливості.

Таблиця 5.6

### Інтереси учнів експериментальної групи I

| Навчальні інтереси                     | %    | Професійні інтереси    | %    |
|--|------|------------------------|------|
| Брати участь у театральних постановках | 83,3 | Адміністратор у готелі | 83,3 |
| Розповідати про себе                   | 83,3 | Екскурсовод            | 50   |
| Слухати аудіозаписи                    | 83,3 | Усний перекладач       | 50   |
| Дивитись відео про життя людей         | 83,3 | Вчитель ІМ             | 50   |
| Писати                                 | 83,3 | Гід-перекладач         | 50   |
| Складати пазли, колажі                 | 66,7 | Редактор               | 33,3 |
| Брати участь у мовних іграх            | 50   | Директор               | 16,7 |
| Малювати                               | 50   | Перекладач             | 16,7 |
| Співати пісні                          | 33,3 | Лікар                  | 16,7 |
| Брати участь у діалогах                | 33,3 | Копірайтер             | 16,7 |
| Вчити вірші і скоромовки               | 33,3 | Програміст             | 16,7 |



Продовження табл. 5.6

|                                  |      |  |  |
|----------------------------------|------|--|--|
| Займатись перекладом             | 33,3 |  |  |
| Брати участь у групових проектах | 16,7 |  |  |
| Складати конструктор             | 16,7 |  |  |
| Робити речі своїми руками        | 16,7 |  |  |
| Вести блог                       | 16,7 |  |  |
| Придумувати дизайн               | 16,7 |  |  |
| Обговорювати життєві проблеми    | 16,7 |  |  |
| Ліпити з пластиліну              | 16,7 |  |  |
| Працювати з ПК                   | 16,7 |  |  |
| Читати                           | 16,7 |  |  |

Тому дані колонок 3-4 таблиць 5.6 і 5.7 слід вважати саме професійними інтересами, а не установками. Як показала подальша бесіда, більшість учнів ще не визначились, ким вони хочуть стати.

Таблиця 5.7

### Інтереси учнів експериментальної групи II

| Навчальні інтереси                     | %    | Професійні інтереси    | %    |
|--|------|------------------------|------|
| Дивитись відео про життя людей         | 100  | Вчитель ІМ             | 66,7 |
| Робити речі своїми руками              | 83,3 | Гід-перекладач         | 66,7 |
| Робити відеорепортажі                  | 83,3 | Лікар                  | 66,7 |
| Брати участь у дебатах                 | 83,3 | Копірайтер             | 50   |
| Брати участь у театральних постановках | 66,7 | Програміст             | 50   |
| Розповідати про себе                   | 66,7 | Редактор               | 50   |
| Слухати аудіозаписи                    | 66,7 | Адміністратор у готелі | 33,3 |
| Писати                                 | 66,7 | Бухгалтер              | 16,7 |

Продовження табл. 5.7

|                                  |      |                         |      |
|----------------------------------|------|-------------------------|------|
| Брати участь у діалогах          | 66,7 | Усний перекладач        | 16,7 |
| Брати участь у мовних іграх      | 66,7 | Директор                | 16,7 |
| Малювати                         | 50   | Перекладач              | 16,7 |
| Вчити вірші і скороговки         | 50   | Екскурсовод             | 16,7 |
| Займатись перекладом             | 50   | Системний адміністратор | 16,7 |
| Вести блог                       | 50   | Фольклорист             | 16,7 |
| Слухати пісні англійською мовою  | 50   | Інженер                 | 16,7 |
| Спілкуватись                     | 33,3 | Столяр                  | 16,7 |
| Обговорювати життєві проблеми    | 33,3 | Технік                  | 16,7 |
| Придумувати дизайн               | 33,3 |                         |      |
| Складати пазли, колажі           | 33,3 |                         |      |
| Співати пісні                    | 33,3 |                         |      |
| Брати участь у групових проектах | 16,7 |                         |      |
| Складати конструктор             | 16,7 |                         |      |
| Працювати з ПК                   | 16,7 |                         |      |
| Читати                           | 16,7 |                         |      |

**б) Визначення основних і додаткових засобів навчання.** Для підбору засобів для пробного навчання нами спочатку було проаналізовано перелік підручників, рекомендованих МОН України<sup>880</sup> для навчання ІМ учнів старшого етапу з особливими освітніми потребами. Серед них було виявлено лише один підручник (шрифтом Брайля) з англійської мови для 10 класу для учнів зі сліпотою та зниженим зором (автора В.М. Плахотник).

<sup>880</sup> Інститут модернізації змісту освіти, 2019. *Перелік навчальної літератури, рекомендованої Міністерством освіти і науки України для використання у закладах загальної середньої освіти для дітей з особливими освітніми потребами у 2018/2019 навчальному році, Лист МОН від 27.08.2018 №1/11-9110* [online] Режим доступу: <<https://imzo.gov.ua/pidruchniki/pereliki/>> [Дата звернення 17 червня 2019].

Аналіз переліку підручників, рекомендованих МОН України для учнів з типовим розвитком, виявив велику кількість варіантів. Для полегшення орієнтування, було проведено *опитування* 8 досвідчених вчителів і викладачів англійської мови (що працюють у ЗЗСО № 17 і 35, в гуманітарних гімназіях № 1, 3 та 23 м. Житомира та в ННІ Іноземної філології ЖДУ імені Івана Франка) щодо комплектів підручників з англійської мови, за якими вони б рекомендували навчати учнів з ДЦП. Опитування проводилось за такими запитаннями: *Який комплект підручників з англійської мови ви б використали для навчання старшокласників з ДЦП рівня А1-А1+? Чому?*

Серед рекомендованих комплектів виявились: Fly High, Fairy Land, Enterprise, Blockbuster, New Opportunities, а також On Screen. Серед аргументів, наведених на користь їх використання, були такі:

- ефективність навчання всіх дітей без винятку, зацікавленість учнів у подіях, що відбуваються з героями (Fly High, Fairy Land);
- можливість досягнення високих результатів у вивченні мови за умови цілеспрямованого навчання, крім того – вони будуть цікаві для старшокласників (Enterprise, New Opportunities, On Screen);
- простота і послідовність викладу матеріалів (Fly High, Blockbuster, New Opportunities).

Проаналізувавши вказані підручники, ми зробили висновок щодо наявності рівнів, що підходять для обраної цільової аудиторії (див. табл. 5.8). Всі вони виявились рекомендованими МОН для використання у ЗЗСО<sup>881</sup>.

Зважаючи на рівень володіння ІМ та інтелектуальний розвиток учнів, у якості **засобів навчання** було обрано Fly High 1 (Pearson, Longman) – у групі І та Enterprise 1 (Express Publishing) – у групі ІІ. Як виявилось на перших заняттях,

<sup>881</sup> Інститут модернізації змісту освіти, 2019. *Перелік навчальних програм, підручників та навчально-методичних посібників, рекомендованих Міністерством освіти і науки України для використання в основній і старшій школі закладів загальної середньої освіти з навчанням українською мовою, Лист МОН від 20.08.2018 № 1/9-503 [online]* Режим доступу: <<https://imzo.gov.ua/pidruchniki/pereliki/>> [Дата звернення 17 червня 2019].

старшокласники групи І відчували значних труднощів у письмі. Тому для додаткового розвитку каліграфічних навичок було використано пропис<sup>882</sup>, як додатковий засіб навчання.

Таблиця 5.8

**Розподіл комплектів підручників за рівнями володіння мовою**

| <b>Назви комплектів підручників</b> | <b>Наявність рівня A1</b> | <b>Наявність рівня A2</b> | <b>Наявність рівня B1</b> | <b>Наявність рівня B2</b> |
|-------------------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| <b>1. Fly High</b>                  | Fly High 1-4              | --                        | --                        | --                        |
| <b>2. Fairy Land</b>                | Fairy Land 3-6            | --                        | --                        | --                        |
| <b>3. Enterprise</b>                | Enterprise 1-2            | Ent. 3, Plus              | Enterprise 4              | --                        |
| <b>4. Blockbuster</b>               | Blockbuster 1             | Block-r. 2-3              | Blockbuster 4             | --                        |
| <b>5. New Opp-s</b>                 | Beginner                  | Elementary                | Intermediate              | Upper Int.                |
| <b>6. On Screen</b>                 | On Screen 1               | On Screen 2-3             | On Screen B1, B1+         | On Screen B2, B2+         |

### **5.1.2. Формувальний та аналітичний етапи проведення пробного практикоорієнтованого навчання старшокласників з ДЦП**

*Метою формувального етапу пробного навчання було організувати навчальний процес відповідно до теоретичних передумов, визначених у розділі 1. На даному етапі виконувались такі завдання:*

#### **1) Укладання планів занять та організація пробного навчання.**

Формувальний етап пробного навчання був розподілений на **2 підетапи**:

- *підетап I:* навчання, максимально наближене до інклюзивного вивчення ІМ учнями з ДЦП;

<sup>882</sup> Матвієнко Т.М., Пащенко Л.М., 2017. *ENGLISH: зошит-шаблон для початкової школи*. Харків : «Ранок», с. 2-13

- *підетан II*: вивчення ІМ, максимально наближене до *практикоорієнтованого* інклюзивного навчання учнів з ДЦП.

На **підетані I** плани занять укладались за книгою вчителя обраних комплектів підручників. В обох групах використовувався комунікативний підхід: взаємопов'язано розвивались компетентності в усному і писемному мовленні, читанні та аудіюванні, практикувалось використання аудіо-візуальної наочності, мовних і мовленнєвих опор. При цьому *в групі I* компетентності формувалися з випередженням усного мовлення, матеріал подавався здебільшого індуктивно, через функціональний контекст, новий лексико-граматичний матеріал вводився і закріплювався на рівні лексичних одиниць. У *групі II* новий мовний матеріал здебільшого пояснювався дедуктивно в умовах одночасного розвитку всіх іншомовних комунікативних компетентностей.

Додатково застосовувались: підтримка з боку асистентів учителя (майже для кожного учня) та всі доступні види адаптації:

- *адаптація навчального середовища* (заняття проводились на першому поверсі; туалетна кімната знаходилась у тій самій частині школи; ширина дверей і висота столів у класі дозволяли проїхати та працювати учням на візках; у класі було 2 великих вікна і достатнє електричне освітлення; була наявна магнітна дошка для письма та використання всіх типів візуальної наочності, а також відеомагнітофон / електрична розетка для ПК вчителя – для використання аудіовізуальної наочності; у класі було фортепіано для співів англомовних пісень, а також простір для драматизації діалогів і мовних ігор 12-14 чоловік; учні з порушеннями зору сиділи найближче до дошки, учні з порушеннями поведінки не сиділи біля інших учнів (поряд з ними сиділи асистенти), гучність голосу і кількість повторень регулювалась вчителем);
- *адаптація методів і прийомів навчання* (зважаючи на початковий рівень володіння англійською мовою, уроки спочатку велися українською мовою в обох групах, проте згодом у групі II було вирішено переходити на англійську,

зважаючи на спроможність учнів її розуміти і реагувати на мовлення вчителя; методи і прийоми, що найкраще сприймалися учнями, поступово замінювали ті, що були малоефективними. Наприклад, у *групі I* –прийом групового повторення слів і речень за вчителем виявився неефективним, оскільки правильність вимови дітей була досить низькою, тому практикувались прийоми індивідуального повторення з різною інтонацією. Низька комунікативна активність учнів компенсувалась завдяки використанню прийомів Moving Lines, "проведення екскурсій", "робота вчителем" тощо. У *групі II* використовувалась адаптація темпу роботи класу до можливостей 2 учнів, які мали парез кистей рук: вони відставали від інших у виконанні письмових завдань, тому поки вони дописувати вправи, решті було дозволено виконувати домашнє завдання; учень з тяжкими порушеннями зору сприймав друковану інформацію зі слів матері, яка виконувала роль асистента вчителя);

- *адаптація засобів навчання* (батьки одного з учнів з ДЦП використовували насадку на ручку «рибка», завдяки чому учень з парезом кисті міг писати в зошиті. Для письма біля дошки для нього було придбано товщій і довщій за звичайний брусок крейди; для учня з оптичною дислексією використовувалась лінійка, завдяки якій він навчився слідкувати при читанні).

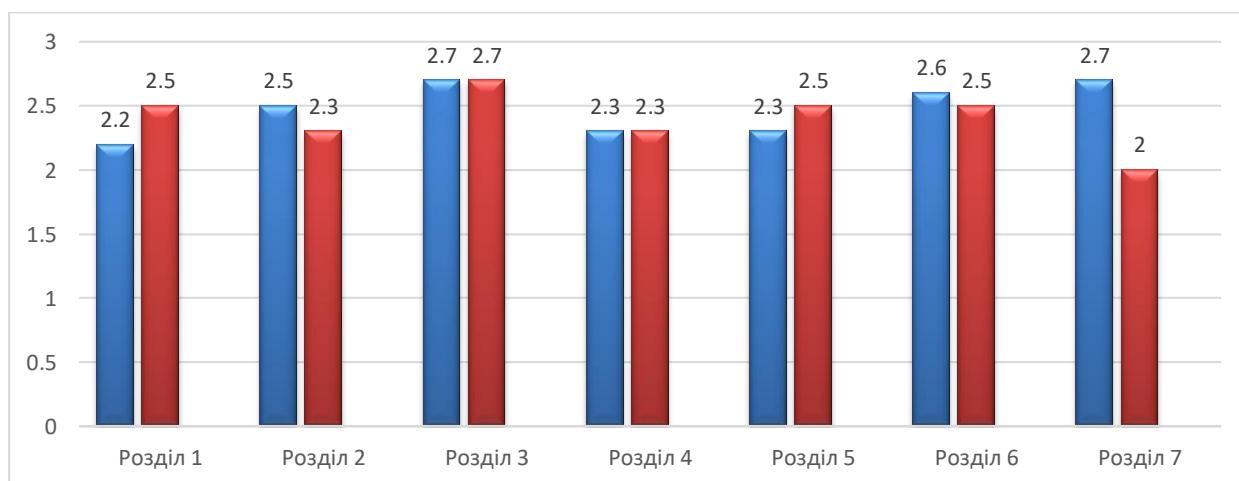
Через 3 місяці, на основі отриманих емпіричних даних, було змодельовано практикоорієнтоване навчання ІМ і випробувано його в наступні 3 місяці. Підведення підсумків підетапу I пробного навчання в обох групах було проведено 25-27 лютого 2019 року.

На момент завершення підпідетапу I учнями *групи I* було успішно освоєно: 7 (з-поміж 14) розділів підручника та друкованого зошита. Пропис використовувався паралельно з підручником як додаткове домашнє завдання.

У *групі II* в батьків тих учнів з ДЦП, що не могли самостійно пересуватись (у 3 із 6), у грудні 2018 року виникли труднощі з приводу їх транспортування на заняття в умовах холодної пори року. Іншим утрудненням виявився низький

імунітет дітей і, як наслідок – важкий перебіг застудних і вірусних захворювань. Тому з кінця грудня до кінця лютого, на заняття ходили лише троє учнів і їх батьки у ролі спостерігачів / асистентів учителя. Загалом у період з 27.11 до 26.01 у групі II було проведено 16 занять за підручником Enterprise 1. Проте, опитування батьків дітей з ДЦП (які намагалися займатись удома самостійно) показало, що вони не можуть виконати домашні завдання без допомоги вчителя. Тому було прийнято спільне рішення замінити його на Blockbuster 1. За цим підручником у період з 2.02 по 27.02 2019 року було освоєно 7 розділів. Однак, не зважаючи на це, учні, що не відвідували заняття через захворювання чи інші причини, припинили займатись.

Оцінювання ефективності навчання ІМ у групі I протягом підетапу I проводилось шляхом *опитування* батьків, *спостереження* за учнями та їх *самооцінювання* після вивчення кожного розділу – у підручнику було передбачено, щоб діти обводили стільки "зірочок", наскільки вони задоволені своїми успіхами (див. рис. 5.5).



**Примітка:**

- – оцінки за перше запитання до розділу (розвиток мовних навичок).
- – оцінки за друге запитання до розділу (розвиток усномовленнєвих умінь).

Рис. 5.5. Результати самооцінювання учнями групи I своїх результатів у вивченні 1-7 розділів комплекту підручників Fly High 1

Результати самооцінювання учнів рахувались наступним чином: кожна обведена "зірочка" у підручнику рахувалась як 1 бал. На рис. 5.5 наведено середньозважені результати учнів групи I у балах за розділами. Середньозважені результати проведення підетапу I у відсотках становили у групі **82%** та **80%**.

У групі I вдалося створити позитивний психологічний мікроклімат. Учні проявляли значну активність і вмотивованість, порівняно високу результативність у запам'ятовуванні нової лексики, поліпшення каліграфічних навичок, розвиток уваги, пам'яті, умінь читання, аудіювання та усного мовлення. Зросла здатність до взаємодії.

У групі II батьки тих учнів, що продовжували навчатись і працювали за підручником Blockbuster 1, засвідчили їх достатню вмотивованість для регулярного відвідування і виконання домашніх завдань, а також вищу (за шкільну) результативність навчального процесу. Водночас, як було зазначено вище, на підетапі I пробного навчання виникли труднощі з підбором підручників: Enterprise 1 виявився складним для 50% учнів, а Blockbuster 1 (за відгуками дітей) недостатньо реалізував їх навчальні інтереси.

Що стосується оцінювання результатів навчання ІМ, то воно проводилось за тестами, запропонованими в Enterprise 1 та Blockbuster 1. Останні середньозважені результати контрольного зрізу<sup>883</sup> були **73,2%**.

У ході реалізації підетапу 1 пробного навчання ІМ учнів експериментальних груп I і II деякі питання залишились відкритими. Вони будуть прокоментовані в межах матеріалів аналітичного етапу дослідження.

## **2) Розробка моделі практикоорієнтованого вивчення ІМ старшокласниками з особливими освітніми потребами.**

Планування, організація та проведення пробного навчання на підетапі I дозволили нам спроектувати на його основі модель практикоорієнтованого навчання ІМ старшокласників з особливими освітніми потребами (див. рис. 5.6).

<sup>883</sup> Evans J.D.V, 2015. *Blockbuster 1. Workbook and Grammar Book*. Newbury: Express Publishing, p. 141.



Як видно з рисунка, *метою* розробки моделі було забезпечення практичної орієнтації вивчення ІМ. *Завдання* у ній сформульовані відповідно до результатів контент-аналізу поняття «практикоорієнтоване навчання», наведених у п. 2.2. *Підходи, принципи та педагогічні умови* передбачають реалізацію дидактичних та методичних передумов, поданих у п. 2.3. Що стосується етапів моделі, то всі вони передбачають певні засоби реалізації, які видається доречним зазначити та прокоментувати.

Так у якості засобів проведення діагностики на **етапі І** моделі можна запропонувати використовувати:

1. Кембриджський (чи інший) лексико-граматичний он-лайн тест<sup>884</sup>.
2. Вступну анкету для батьків / опікунів (див. дод. П.2), що може бути застосована для виявлення потенційних можливостей і труднощів учнів.
3. Вступну анкету для виявлення професійних інтересів і побажань учня, а також анкету, побудовану, керуючись принципом випереджального вивчення рідної мови (див. дод. П.3-П.4).

У шкільній практиці передумовою інклюзивного навчання учня з інвалідністю є висновок Інклюзивно-ресурсного центру. У ньому визначається доцільність модифікації вивчення ІМ та кількість додаткових розвиткових годин. Запропоновані нами заходи допомагають вчителю ІМ одержати необхідну додаткову інформацію, актуальну в контексті викладання цього предмета.

Для планування та організації навчання ІМ на **етапі ІІ** (див. рис. 5.6) можуть використовуватися:

1. Стандартна форма індивідуальної програми розвитку учня та

<sup>884</sup> ILS English, 2018. *Test your English*. [online] Available at: <[http://www.ilsenglish.com/quicklinks/test-your-english-level?fbclid=IwAR2d\\_9Jf\\_EAxCSOI4Ax9TfPsz4-dLE-UN7PLIBSGt5RTFrVL-fjikjvikY](http://www.ilsenglish.com/quicklinks/test-your-english-level?fbclid=IwAR2d_9Jf_EAxCSOI4Ax9TfPsz4-dLE-UN7PLIBSGt5RTFrVL-fjikjvikY)> [Accessed 16 October 2018]

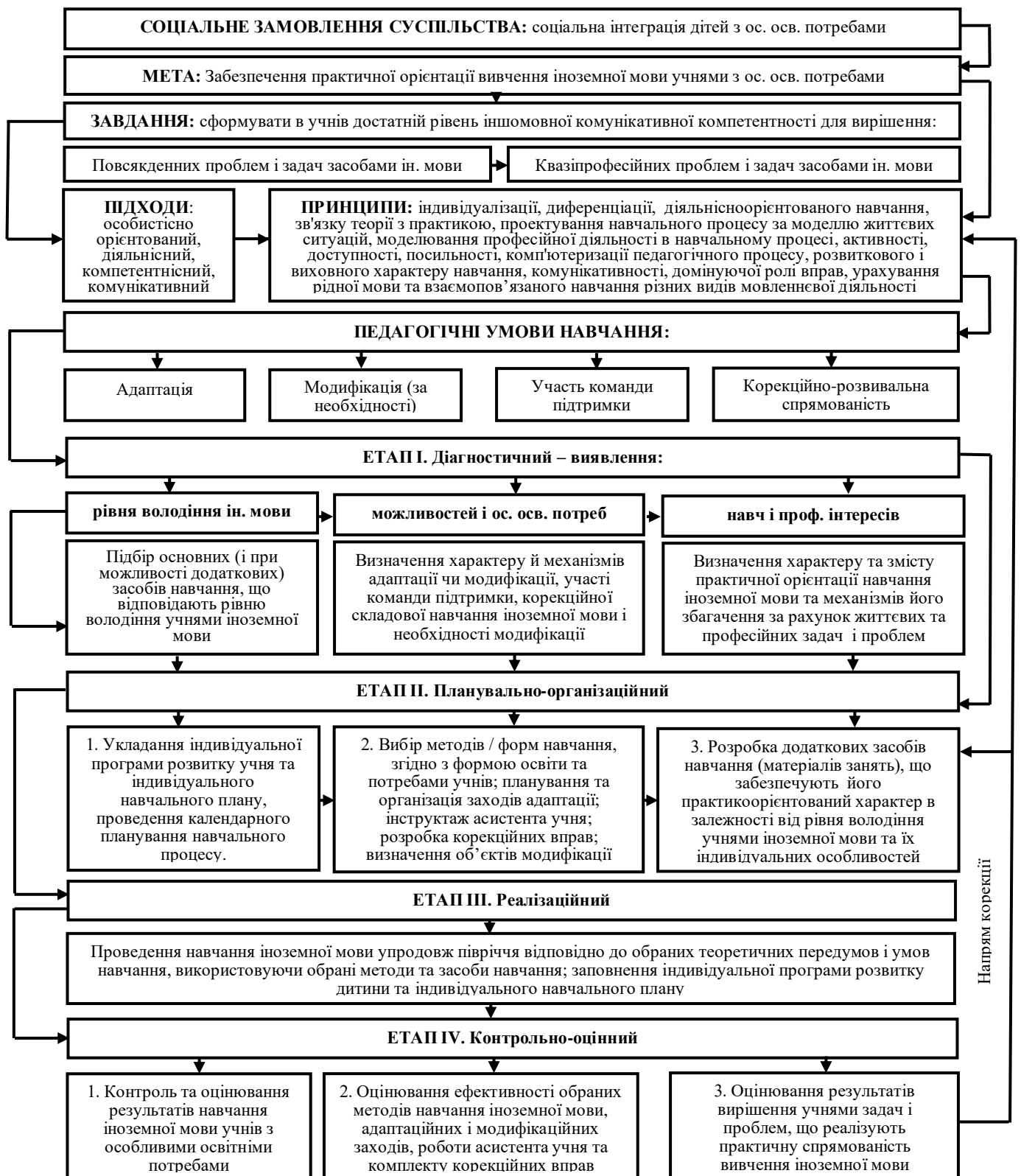


Рис. 5.6. Модель практикоорієнтованого навчання іноземної мови старшокласників з особливими освітніми потребами

індивідуального навчального плану<sup>885; 886</sup>, а також шаблон, що використовується у конкретному навчальному закладі для проведення календарного планування.

2. Методичні передумови навчання ІМ старшокласників з ДЦП, описані в підрозділі 2.3 (у контексті *вибору методів і форм навчання та заходів адаптації та модифікації*), а також лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України «Щодо посадових обов'язків асистента вчителя» від 25.09.2012 № 1/9-675<sup>887</sup> (з метою *проведення його інструктажу*). Що стосується засобів забезпечення корекційно-розвиткової спрямованості навчального процесу, то вони будуть розглянуті далі.

3. Матеріали таблиці 5.9, в яких наведено основні заходи, спрямовані на забезпечення практичної орієнтації навчання ІМ. За таблицею також можна оцінити відповідність цих заходів рівню володіння ІМ учнів з ДЦП.

У нашому дослідженні ми розуміємо поняття **"заходи реалізації практикоорієнтованого навчання ІМ"** як дії, спрямовані, з одного боку, на наближення освітнього і навчального процесу до особливостей учня з ООП (Р1.1-Р1.3), а з іншого – адаптацію іншомовної комунікативної діяльності учня до реалій сьогодення (решта заходів). Таким чином, їх комплексне застосування у навчанні ІМ безпосередньо сприяє соціальній інтеграції учнів.

Як видно з рис. 5.7, заходи, спрямовані на реалізацію практикоорієнтованого навчання ІМ можна умовно розподілити на **3 групи**: організаційні, навчальні і практичні:

<sup>885</sup> Кабінет Міністрів України, 2011. *Постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 № 872 "Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах"* [online] Режим доступу: <<https://edirshkoly.mcfr.ua/npd-doc.aspx?npmid=94&npid=39307>> [Дата звернення 3 березня 2018].

<sup>886</sup> Педрада. Портал освітян України, 2017. *Усталена форма індивідуальної програми розвитку дитини* [online] (Останнє оновлення 12 серпня 2017) Режим доступу: <[https://www.pedrada.com.ua/article/1422-ustalena-forma-individualno-programi-rozvitku-ditini?from=PW\\_Auth&ustp=W](https://www.pedrada.com.ua/article/1422-ustalena-forma-individualno-programi-rozvitku-ditini?from=PW_Auth&ustp=W)> [Дата звернення 4 квітня 2018].

<sup>887</sup> ОСВІТА.UA, 2019. *Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України «Щодо посадових обов'язків асистента вчителя» від 25.09.2012 № 1/9-675* [online] Режим доступу: <[https://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/32125/](https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/32125/)> [Accessed 24 March 2019].

Таблиця 5.9

**Співвідношення рівнів і заходів реалізації практичної орієнтації навчання  
та рівнів володіння ІМ**

| <b>Рівні</b>  | <b>Заходи, що забезпечують практичну орієнтацію<br/>вивчення іноземної мови</b>  | <b>Рівні<br/>володіння<br/>ІМ</b> |
|---|--|-----------------------------------|
| <b>1. Початковий рівень практичної орієнтації<br/>навчання ІМ</b> | P1.1. Врахування рівня володіння ІМ, можливостей, навчальних труднощів та ООП суб'єктів навчання при підборі форми освіти, а також засобів, методів і форм навчання.   | 0+                                |
|   | P1.2. Обґрунтування доцільності виконання учнем запропонованих йому завдань, вивчення тем (їх користі та подальшого практичного застосування, а також зв'язку з повсякденним життям).                                  | 0+                                |
|   | P1.3. Укладання учнями портфоліо, що містить їх найкращі роботи з іноземної мови   | 0+                                |
|   | P1.4. Виконання учнями вправ на відтворення, трансформацію та укладання за зразком мовленнєвих продуктів у межах тем, ситуацій, форм і жанрів спілкування, передбачених Програмою відповідного етапу середньої освіти. | 0+                                |
|   | P1.5. Створення учнями мовленнєвих продуктів у межах жанрів, форм, розмовних тем і ситуацій, передбачених Програмою відповідного етапу.  | (близько до) A1+                  |
|   | P1.6. Організація спілкування з носіями ІМ.  |                                   |

Продовження табл. 5.9

|   |   |                 |
|---|---|-----------------|
| <b>2. Рівень вирішення повсякденних задач і проблем</b>     | P2.1. Аналіз із учнями способів вирішення особистісно значущих повсякденних проблемних завдань на матеріалі діалогів, полілогів, текстів, аудіотекстів, відео уривків тощо.   | A1+             |
|   | P2.2. Виконання під керівництвом учителя значущих для учнів повсякденних проблемних завдань із наступним укладанням мовленнєвих продуктів, передбачених Програмою відповідного етапу.                                     | A1+             |
|   | P2.3. Самостійне виконання учнями проблемних завдань повсякденного характеру з подальшим укладанням мовленнєвих продуктів, передбачених Програмою відповідного етапу.   | (близько до) A2 |
|   | P2.4. Участь учнів у спеціально створених ситуаціях взаємодії з носіями ІМ з метою спільного вирішення повсякденних задач і проблем.  | A2+             |
| <b>3. Рівень розв'язання кваліфікованих проблем і задач</b> | P3.1. Аналіз способів вирішення посильних і цікавих для учнів проблемних задач, які виникають у професійній сфері, на матеріалі діалогів, полілогів, текстів, аудіотекстів, відео уривків, кейсів тощо.                   | A2+             |
|   | P3.2. Вирішення під керівництвом учителя посильних і цікавих для учнів проблемних задач (проектів, кейсів), характерних для окремих професій, з подальшим укладанням мовленнєвих продуктів, передбачених Програмою етапу. | A2+             |

Продовження табл. 5.9

|   |  |                 |
|---|--|-----------------|
| 3. Рівень розв'язання проблем і задач у проф. контексті | Р3.3. Самостійне вирішення учнями посильних і цікавих проблемних задач (проектів, кейсів), що виникають у професійній сфері, з подальшою презентацією результатів у вигляді мовленнєвих продуктів, передбачених відповідною Програмою. | (близько до) B1 |
|   | Р3.4. Участь учнів у спеціально організованій взаємодії з носіями ІМ з метою спільного вирішення посильних і цікавих для них проблемних задач, що виникають у сфері професійної діяльності.  | B1+             |

- *організаційні заходи* – це дії з боку МОН України, Інклюзивно-ресурсних центрів, адміністрацій закладів середньої освіти та вчителів ІМ, спрямовані на врахування можливостей, труднощів, інтересів та особливих освітніх потреб учня при організації освітнього і навчального процесу;
- *навчальні заходи* – це умовно-комунікативні та комунікативні вправи і завдання з ІМ, що готують учнів до вирішення практичних проблем і задач (повсякденних і професійних) засобами ІМ; вони поділяються на ті, що мають і не мають проблемного характеру;
- *практичні заходи* – це включення учня в посильні і доступні для нього реально існуючі ситуації міжкультурної взаємодії, що передбачають вирішення певних практичних проблем і задач повсякденного характеру чи пов'язаних із певною професійною діяльністю.

Як можна помітити, на підетапі І пробного навчання нами запроваджувались лише заходи Р1.1, спрямовані на врахування особливостей учнів з ООП у навчальному процесі. Аналіз даних рис. 5.7 дозволяє зробити певні припущення щодо *доречності* практикоорієнтованого навчання ІМ старшокласників з ДЦП. Видається, що відповідні критерії її оцінювання можуть бути запозичені із середньої спеціальної освіти Бельгії, де існує 4 освітніх

траєкторії для учнів з різними перспективами подальшої соціальної інтеграції (див. табл. 5.10). Вони були розглянуті в підрозділі 2.4.2.



Рис. 5.7. Класифікація заходів, що сприяють реалізації практикоорієнтованого навчання ІМ

Розглянемо детальніше **етап III** моделі практикоорієнтованого навчання ІМ (див. рис. 5.6). Зазначений термін його реалізації (півріччя) був обраний, зважаючи на те, що в індивідуальній програмі розвитку дитини всі зміни, що

відбулися, а також відповідність висунутих цілей її можливостям оцінюються мінімум двічі на рік<sup>888; 889</sup>.

Таблиця 5.10

**Можливості практикоорієнтованого навчання ІМ старшокласників з інвалідністю різного ступеня тяжкості**

| <b>Перспективи соціальної інтеграції</b>  | <b>Зміст вивчення ІМ в системі середньої освіти</b>                  | <b>Заходи реалізації практико-орієнтованого навчання ІМ</b>                    |
|---|--|--|
| 1. <i>Неможливість працювати, перспектива життя вдома чи в спеціалізованих центрах.</i> | --<br>(Формування посильних навичок самообслуговування поза школою). | --   |
| 2. Виконання некваліфікованої фізичної чи розумової праці в безпечному середовищі.      | -- / Вивчення <i>модифікованого мінімуму змісту ІМ.</i>              | -- / Практична орієнтація в межах перших 2-3 пунктів рівня І (див. табл. 5.9). |
| 3. Одержання <i>посильної професійної підготовки</i> та робота за фахом.                | Вивчення <i>модифікованого змісту ІМ.</i>                            | Практична орієнтація рівня І (див. табл. 5.9).                                 |
| 4. Одержання <i>бажаної професійної підготовки</i> та робота за фахом.                  | Вивчення повного, <i>адаптованого змісту ІМ</i> за обраним профілем. | Практична орієнтація рівнів І-ІІ (див. табл. 5.9).                             |

<sup>888</sup> Педрада. Портал освітян України, 2017. *Нова редакція Типового навчального плану для старшої школи* [online] Режим доступу: <<https://www.pedrada.com.ua/article/1653-nova-redaktsya-tipovogo-navchalnogo-planu-dlya-starsho-shkoli>> [Дата звернення 15 липня 2018].

<sup>889</sup> Loreman, T., Deppeler, J. and Harvey, D., 2005. *Inclusive education: a practical guide to supporting diversity in the classroom*. London and New York : Routledge Falmer. Taylor and Francis Group, p. 131.



Що стосується **етапу IV** моделі практикоорієнтованого навчання ІМ старшокласників з ДЦП, то в якості засобів проведення контролю та оцінювання результатів навчання можна рекомендувати:

1. Засоби контролю, що використовуються навчальним закладом для оцінювання результатів навчання ІМ. Вони, як правило, наявні в сучасних комплексах підручників. На початковому етапі тестування учнів може замінюватись на самооцінювання, поєднане зі спостереженням за результатами їх навчання.

2. Оцінювання змін, що відбулися з учнем і фіксуються в індивідуальній програмі розвитку дитини та індивідуальному навчальному плані. Якщо в учня наявні стійкі навчальні труднощі, то вчителю можна запропонувати ведення щоденника спостережень. Предметом спостереження мають бути навчальні труднощі учнів, вжиті заходи та наявні результати.

3. Результати виконання завдань (їх змістові та технічні характеристики). Для оцінювання проблемних завдань (проектних, кейсових і т.д.) можуть використовуватись оцінні шкали, про які йтиметься далі.

### **3) Організація пробного практикоорієнтованого навчання ІМ.**

Як було зазначено вище, *метою підетапу II* пробного навчання (1.03.2019 – 1.06.2019) було забезпечення практичної орієнтації навчання ІМ. Умови навчання були такими: в ньому взяло участь 10 учнів, 10 батьків / опікунів, 2 вчителів англійської мови та експериментатор:

- у *групі I* навчалось 6 учнів (1 учениця відмовилась від навчання за сімейними обставинами і 1 новий учень з ДЦП і легкою розумовою відсталістю почав навчатись), 6 батьків і 2 вчителів були присутні на уроці в ролі асистентів учителя / спостерігачів;
- у *групі II* займалось 4 учнів (1 учень припинив навчання за сімейними обставинами, а 2 почали навчатись: з гіперактивністю і синдромом дефіциту уваги та з ДЦП і порушеннями зору), а також були присутні їх батьки, що

вивчали ІМ разом із дітьми. Учителі англійської мови були присутні у ролі спостерігачів, оскільки учні не потребували їх допомоги.

Навчальний процес відбувався з використанням тих самих комплектів підручників (Fly High I, Blockbuster I), у тому самому приміщенні та з тією самою частотою занять (2 рази на тиждень). Експериментатором було продовжено використання всіх видів адаптації і наочності, обраних на підетапі І. Дидактичні та методичні засади навчання ІМ також залишились незмінними. У *групі І* було освоєно розділи 8-14, а в *групі ІІ* – 8-15.

Розглянемо заходи, що сприяли реалізації практикоорієнтованого навчання ІМ на підетапі ІІ у *групі І* (див. табл. 5.11):

- **P1.1** – учні були об'єднані у групи відповідно до рівня володіння ІМ; їх можливості, труднощі та ООП були вивчені і враховані на кожному уроці шляхом створення для них особливих педагогічних умов навчання;

Таблиця 5.11

**Заходи реалізації практикоорієнтованого навчання в експериментальних групах**

| Вивчені розділи підруч. | Заходи, запроваджені в ЕГ1 | Вивчені розділи підруч. | Заходи, запроваджені в ЕГ2         |
|-------------------------|----------------------------|-------------------------|------------------------------------|
| <b>Unit 8</b>           | P1.1, P1.2, P1.4           | <b>Unit 8</b>           | P1.1, P1.2, P1.4, P1.5, P2.1, P2.2 |
| <b>Unit 9</b>           | P1.1, P1.2, P1.4           | <b>Unit 9</b>           | P1.1, P1.2, P1.4, P1.5, P2.1, P2.2 |
| <b>Unit 10</b>          | P1.1, P1.2, P1.4           | <b>Unit 10</b>          | P1.1, P1.2, P1.4, P1.5, P2.1, P2.2 |
| <b>Unit 11</b>          | P1.1, P1.2, P1.4           | <b>Unit 11</b>          | P1.1, P1.2, P1.4, P1.5, P2.1, P2.2 |
| <b>Unit 12</b>          | P1.1, P1.2, P1.4           | <b>Unit 12</b>          | P1.1, P1.2, P1.4, P1.5, P2.1, P2.2 |

Продовження табл. 5.11

|                |                  |                |                                    |
|----------------|------------------|----------------|------------------------------------|
| <b>Unit 13</b> | P1.1, P1.2, P1.4 | <b>Unit 13</b> | P1.1, P1.2, P1.4, P1.5, P2.1, P2.2 |
| <b>Unit 14</b> | P1.1, P1.2, P1.4 | <b>Unit 14</b> | P1.1, P1.2, P1.4, P1.5, P2.1, P2.2 |
| -              | -                | <b>Unit 15</b> | P1.1, P1.2, P1.4, P1.5, P2.1, P2.2 |

- **P1.2.** – учителем оголошувались очікувані результати вивчення кожного уроку та користь від їх одержання. Наприклад: "Сьогодні ми вивчимо літери g, h, i. Тепер ви зможете читати і писати слова, в яких вони використовуються";

- **P1.4** – матеріали кожного розділу містили аудіозаписи полілогів (див. напр.<sup>890</sup>), які учні мали повторювати та драматизувати, а також короткі монологи для трансформації (див. напр.<sup>891</sup>) чи укладання за зразком (див. напр.<sup>892</sup>).

Як можна помітити, матеріали Книги учня Fly High 1 передбачали практичну орієнтацію навчання ІМ початкового рівня шляхом використання заходів P1.4 (див. табл. 5.11). Що стосується заходів P1.1 і P1.2, учитель мав збагачувати ними навчальний процес самостійно.

Розглянемо заходи, що сприяли реалізації практикоорієнтованого навчання ІМ на підетапі II у *групі II* (див. табл. 5.11):

- **P1.1** – було враховано: рівень володіння учнями ІМ; їх можливості, труднощі та ООП;
- **P1.2.** – учням було повідомлено очікувані результати навчання та їх практичну користь (напр., "Сьогодні ми будемо вчитися розповідати про кімнату і ви зможете розказати своїм друзям, як виглядає ваша кімната");

<sup>890</sup> Kozanoglo D, 2010. *Fly High 1. Pupil's Book*. Harlow : Pearson Education Limited, p. 46.

<sup>891</sup> Там само, р. 47.

<sup>892</sup> Там само, р. 49.

- **P1.4** – учні мали драматизувати діалоги / полілоги (див. напр., вправа 3<sup>893</sup>, трансформувати та створювати за зразком монологи (див. напр., вправа 5<sup>894</sup>);
- **P1.5** – після вивчення розділів 10 і 15 учні мали виконати проектні завдання в межах рубрик Culture Corner 2 і 3 у Книзі учня. Наприклад, у вправі 4<sup>895</sup> вони описували столицю України, використовуючи ілюстрації та вивчені мовні засоби на власний розсуд. Недостатність у підручнику подібних комунікативних завдань зумовила необхідність додаткового збагачення ними навчального процесу. Наведемо приклад: "Знайдіть в Інтернеті та принесіть на заняття фото кімнати в готелі, яка подобається вам найбільше. Напишіть 3-4 аргументи, чому вона вам подобається. Уявіть, що ваша родина подорожує і шукає кімнату, щоб зупинились у готелі. Наведіть аргументи, чому обрана вами кімната була б гарним варіантом для них";
- **P2.1-P2.2** – зважаючи на відсутність у підручнику комплектів завдань, що сприяли б реалізації практикоорієнтованого навчання ІМ на рівні 2, вони розроблялись додатково. Розглянемо *приклад P2.1*. "Учні читають та аналізують полілог, у якому йдеться про те, як бабуся та дідусь прислали онукам подарунки на свято, але вони не підписані. За кольором, розміром та іншими ознаками онуки вирішують, де чії подарунки". Далі можна використати наступний *приклад P2.2*. Учням, їхнім батькам і вчителям пропонується покласти на один стіл по 3 речі та змішати їх. Потім кожен по черзі має брати одну річ, запитувати, чия вона, і повертати власнику. Завдання вважається завершеним, коли всі речі повертаються до власників. Завдання підрівня P2.2 дозволяє, з одного боку, засвоїти структуру запитання (*Have you got a...? Whose... is this?*), присвійний відмінок (*This notebook is Ivan's. Is it Tania's pen?*), присвійні займенники (*This is my book. This book is mine*), лексику, граматичний час Present Simple, наказовий спосіб (*Give it to me, please*), тощо, а з іншого – учні

<sup>893</sup> Evans J.D.V, 2015. *Blockbuster 1. Student's Book*. Newbury : Express Publishing, p. 41.

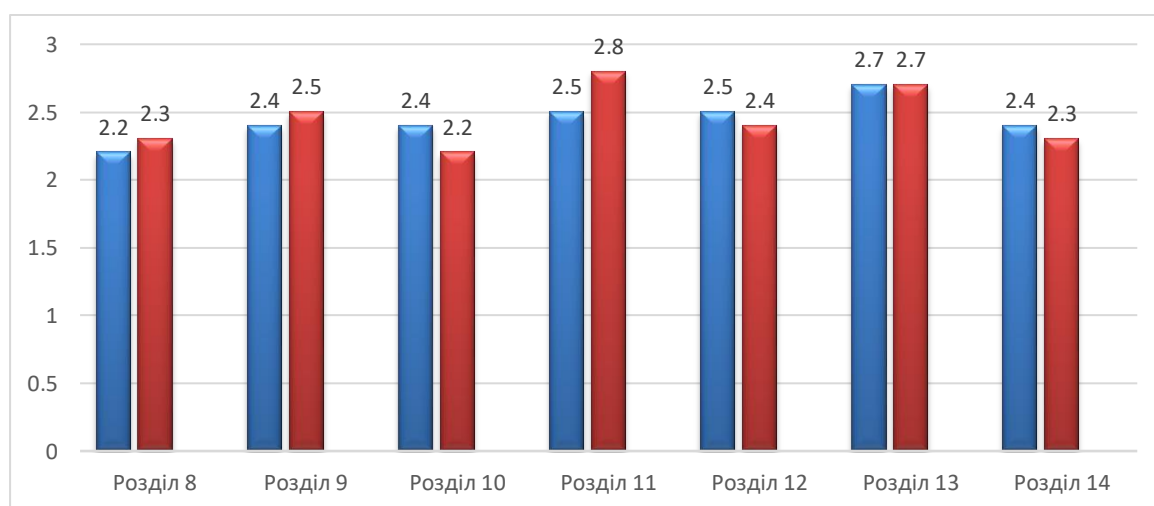
<sup>894</sup> Там само.

<sup>895</sup> Там само, p. 32.

навчаються вирішувати описану повсякденну проблему засобами ІМ. На даному прикладі простежується взаємозв'язок поняття "повсякденна проблема" та функціонального аспекту вивчення ІМ.

Завдання вищих підрівнів не використовувалися, зважаючи на недостатній рівень володіння ІМ учнями.

Результати навчання ІМ у двох експериментальних групах оцінювалися з використанням тих самих засобів контролю, що й на підетапі І. У групі І застосовувалося *спостереження з боку вчителя та самооцінювання*, запропоноване в підручнику після вивчення кожного розділу (див. рис. 5.8).



**Примітка:**

- – оцінки за перше запитання до розділу (розвиток мовних навичок).
- – оцінки за друге запитання до розділу (розвиток усномовленнєвих умінь).

Рис. 5.8. Результати самооцінювання учнями групи І своїх результатів у вивченні 8-14 розділів комплекту підручників Fly High 1

На рис. 5.8 наведено середньозважені результати учнів групи І у балах за розділами 8-14. Відповідні середньозважені результати у відсотках становили у групі **81%** та **82%**. Відсутність суттєвих змін у результатах пояснюється тим, що на підетапі II учні знаходилися в тих самих умовах, що й на підетапі І. Заходи, спрямовані на реалізацію практикоорієнтованого навчання ІМ залишилися

незмінними (P1.1, P2.2, P1.4), оскільки рівень володіння мовою експериментальної групи I був нижчий за A1.

Оцінювання результатів навчання ІМ у *групі II* проводилось за допомогою тестів до розділів 1-10 та 1-15 (Progress Test 2-3) у підручнику Blockbuster 1. Відповідні середньозважені результати контрольного зрізу<sup>896</sup> були **77,3% і 80,6%**. Зростання результатів тестування **на 7,4%** на підетапі II може пояснюватись лише збагаченням навчання ІМ практикоорієнтованими завданнями рівня 2, оскільки всі інші чинники (крім постійної адаптації методів і прийомів навчання) залишились незмінними.

Відповідно до програми пробного навчання **третім етапом** пробного навчання був **аналітичний**. Було виконано 3 завдання (див. рис. 5.1):

**1) Аналіз факторів, що підвищують та знижують ефективність навчального процесу.** Пробне навчання ІМ у *групі I* супроводжувалося *спостереженням* з боку експериментатора. Акумуляовані емпіричні дані були проаналізовані та розподілені на такі, що мали позитивний і негативний вплив на ефективність навчального процесу (див. табл. 5.12).

Таблиця 5.12

**Результати спостереження за навчанням ІМ учнів групи I упродовж пробного навчання**

| <b>Фактори, що мали позитивний вплив на результати навчання</b>  | <b>Фактори, що мали негативний вплив на результати навчання</b>   |
|--|---|
| 1. Всі діти і батьки групи визнавали цінність вивчення ІМ, оскільки в інших місцях більшість із них не могли її вчити / вивчити. | 1. Іноді некваліфікована допомога з боку батьків як асистентів учителя, призводила до закріплення в учнів вимовних / граматичних помилок. |

<sup>896</sup> Evans J.D.V, 2015. *Blockbuster 1. Workbook and Grammar Book*. Newbury: Express Publishing, p. 142-145.

Продовження табл. 5.12

|  |   |
|--|---|
| 2. Батьки з самого початку зайняли активну позицію у допомозі учням на уроці: вони нагадували їм інструкції, дисциплінували учнів і допомагали зосередитись.   | 2. Іноді асистенти вчителя / батьки виконували замість дітей частину завдань на уроці (малювали, підказували відповіді, відповідали замість них).   |
| 3. Попри відвідування інших студій і секцій учні регулярно приходили на заняття з ІМ.  | 3. Як виявилось з перших уроків, половина учнів мала значні труднощі з каліграфією (через парез кисті рук, розумову відсталість і т. д.).   |
| 4. У підручнику Fly High 1 виявились завдання: з елементами театралізації (виконання полілогів у масках), на розвиток каліграфічних і орфографічних навичок, аудіозаписи – все це було обрано 83,3% учнів як найцікавіші і найбажаніші навчальні завдання. | 4. Як виявилось з перших уроків, більшість учнів були неспроможними правильно повторювати лексику при першому пред'явленні вчителем (через дизартрію, дислалію, порушення слуху тощо). Виправлення помилок тривало протягом першого-другого уроків. |
| 5. У підручнику Fly High 1 виявились завдання: на малювання, складання колажів, мовні ігри – все це було обрано 50% учнів групи як найцікавіші навчальні завдання.   | 5. У ході навчання в деяких учнів виявились поведінкові порушення, виражені у відмові виконувати команди вчителя і в некоректній поведінці відносно інших учнів.  |
| 6. З першого заняття учні почергово і регулярно залучались до «роботи вчителем» – перевірки наявності і якості домашнього завдання в інших   | 6. Допомога з боку студентів старших курсів ННІ Іноземної філології виявилась непостійною, що було для деяких учнів дещо  |

Продовження табл. 5.11

|  |   |
|--|---|
| учнів та до перевірки знання лексичних одиниць – вибір 50% учнів як можлива майбутня професія.   | демотивуючим фактором. Проте поступово їх роль почали виконувати батьки та 2 професійних учителів ІМ.   |
| 7. Учні періодично презентували свої та чужі творчі роботи: малюнки, доповнені малюнками речення (імітація роботи екскурсовода, вибір 50% учнів як можлива майбутня професія). | 7. Як з'ясувалось, деякі учні не могли впізнати і прочитати вивчені слова навіть після 2 уроків роботи над новою лексикою.  |
| 8. У групі було створено позитивний мікроклімат (створення ситуацій успіху, обійми до і після уроку, підбадьорення, похвала, тощо).  | 8. Як було виявлено, учень з аутизмом та ехोलалією не міг повторити за вчителем цілу фразу, лише її закінчення.   |
| 9. Як було виявлено в ході вивчення додаткової наукової літератури, підручник Fly High 1 містив вправи на полегшення проявів дислексії та дисграфії <sup>897; 898</sup>        | 9. Батьки / опікуни учнів проявляли солідарність у тому, щоб учитель не примушував учнів робити те, що в них не виходило (писати, малювати, правильно вимовляти звуки). |

Емпіричні дані, отримані внаслідок спостереження за процесом пробного навчання ІМ учнів експериментальної *групи II* також були проаналізовані та розподілені на 2 групи відповідно до їх позитивного чи негативного впливу на його результати (див. табл. 5.13).

<sup>897</sup> Івашова, А., 2018. *Дислексія: причини, діагностика та корекція* [online] Режим доступу: <<http://osvitanova.com.ua/posts/1463-dysleksii-rychyny-diahnostyka-ta-korektsiia>> [Дата звернення 17 квітня 2019].

<sup>898</sup> *Ігри та вправи на подолання дисграфії* [online] Режим доступу: <<https://naurok.com.ua/post/igri-ta-vpravi-dlya-podolannya-disgrafi>> [Дата звернення 17 квітня 2019].



Подальше узагальнення та осмислення результатів навчання дозволило скласти перелік рекомендацій щодо мінімізації наслідків виявлених негативних факторів.

*Таблиця 5.13*

**Результати спостереження за навчанням ІМ учнів групи ІІ упродовж пробного навчання**

| <b>Фактори, що мали позитивний вплив на результати навчання</b>  | <b>Фактори, що мали негативний вплив на результати навчання</b>  |
|--|--|
| 1. Учні і батьки в групі ІІ позитивно сприймали вивчення ІМ, хоча діти вивчали її в школі. Проте ентузіазм був дещо нижчим порівняно з групою І. | 1. Як виявилось, учень зі значними порушеннями зору, який навчався в спецшколі-інтернаті для слабозорих дітей, не вивчав англomовне письмо і читання, а лише шрифт Брайля. Йому прийшлося сприймати інформацію на слух зі слів учителя і мами. |
| 2. Всі діти крім учня з тяжкими порушеннями зору виявили бажання працювати самостійно і відмовились від допомоги асистентів учителя / батьків.   | 2. У групі виявився учень із порушеннями поведінки. Його критика і коментарі щодо вад тих підлітків, що були неспроможні самостійно пересуватись, мали демотивуючий вплив.   |
| 3. Батьки всіх учнів групи виявили бажання вивчати ІМ за підручником Blockbuster, що створило атмосферу здорової конкуренції з учнями.           | 3. Як виявилось з перших уроків, один із учнів мав нерозбірливий почерк і стійкі труднощі з орфографією (очевидно через оптичну та аграматичну дисграфію).   |

Продовження табл. 5.13

|   |   |
|---|---|
| <p>4. 2 учні з комплексними порушеннями письма внаслідок ДЦП не могли писати з потрібною швидкістю, тому, поки вони закінчували класні вправи, було вирішено дозволяти всім іншим учням робити домашнє завдання.</p>  | <p>4. Один із учнів мав стійкі труднощі в читанні текстів разом з іншими, оскільки постійно губив місце в тексті, де потрібно читати, чи з читанням речення від початку до кінця, постійно збиваючись (очевидно через оптичну дислексію).</p>   |
| <p>5. З першого заняття учні почергово і систематично залучались до «роботи вчителем» за спільним принципом із групою І – вибір 66,7% учнів як можлива майбутня професія.</p>   | <p>5. У підручнику Blockbuster 1 не було виявлено завдань, що вважались учнями групи ІІ найцікавішими, за виключенням розповідей про себе – вибір 66,7% учнів.</p>  |
| <p>6. Недостатній рівень усномовленнєвої компетентності учнів не дозволяв у повній мірі практикувати ситуації, пов'язані з роботою гіда-перекладача (вибір 66,7% учнів), проте окремі комунікативні завдання, пов'язані з цією професією, використовувались при вивченні Модуля 2 за темами: «Where are you from?», «Nice people, nice places», «Greetings from...», «My town».</p> | <p>6. Матеріали комплексу підручників Blockbuster 1 виявились недостатньо комунікативно спрямованими, оскільки він містив недостатню кількість завдань, що передбачали би спілкування у контексті. (Водночас, коли комунікативні ситуації та проблемні завдання в контексті були розроблені та запропоновані додатково, учні і батьки взяли активну участь у спілкуванні на наявному рівні ІМ).</p> |

|   |  |
|---|--|
| 7. У групі було створено позитивний мікроклімат (обійми до і після уроку, підбадьорення, похвала, врахування інтересів і побажань учнів і батьків). | 7. Учень з порушеннями зору не сприймав частини матеріалу, а лише те, що описувалось вчителем / мамою, не робив письмових вправ. |
|---|--|

## **2) Заходи, що сприяють мінімізації негативних факторів у проведенні практикоорієнтованого навчання ІМ старшокласників з ДЦП.**

**1. Відбір підручників** за виваженими критеріями. Основними критеріями підбору комплекту підручників для учнів з інвалідністю мають бути наступні:

а) його наявність у переліку навчальної літератури, рекомендованої МОН України;

б) його відповідність рівню володіння учнями ІМ: якщо учень значно відстає від своїх однокласників, то навчання, очевидно, слід проводити в спеціальній групі / класі, індивідуально з учителем чи у класі, що підходить за рівнем вивчення ІМ. В іншому випадку інклюзивне навчання в класі учня, що працює за іншим підручником і програмою, буде малоефективним і матиме деструктивний вплив на роботу решти. Іншою альтернативою є модифікація, проте, як було сказано вище, вона не може бути єдиним вибором, оскільки останній залежить від особливостей учня і наявної у школі ситуації;

в) відповідність обраного комплекту підручників навчальним інтересам учнів: в іншому випадку навчальний процес доцільно збагачувати відповідними завданнями та вправами;

г) комунікативна та практикоорієнтована спрямованість змісту підручника: в іншому випадку доцільно застосовувати комунікативні завдання, що сприяють підвищенню практичної орієнтації навчального процесу та відповідають рівню володіння ІМ учня.

**2. Інклюзивне навчання ІМ** передбачає постійне спостереження за учнем з метою проведення необхідної **адаптації**. Неспроможність учня освоювати ІМ

може бути показником неефективної адаптації чи необхідності запровадження модифікації. Проте при наявності в учня стійких навчальних труднощів адаптація має доповнюватись корекційними вправами, про що йтиметься далі.

3. **Модифікація** вивчення ІМ є наслідком неспроможності учня виконувати певні завдання чи їх запропоновану кількість, що має під собою об'єктивне підґрунтя. В іншому випадку має запроваджуватись адаптація (середовища, засобів навчання, підходів, методів і форм), за необхідності поєднана з корекцією.

4. Необхідність присутності **асистента вчителя** на уроці може визначатися, з одного боку, особливими освітніми потребами (наприклад, порушеннями зору), неспроможністю до самоорганізації чи порушеннями поведінки учня, а з іншого – його готовністю долати наявні труднощі та розвивати свої сильні сторони з допомогою дорослого. Що стосується ролі та функцій асистента, то вони визначаються посадовими обов'язками<sup>899</sup>. На їх основі може проводитись відповідний інструктаж. У випадку неправильного розуміння своєї функції має вестись роз'яснювальна робота. Наприклад, при схильності асистента виконувати замість учня письмові роботи можна зауважити, що розвиток дрібної моторики сприяє розвитку розумових здібностей учня, тому збіднення такого розвитку недоцільне.

5. Наявність в учня стійких навчальних труднощів, що перешкоджають виконанню завдань і не полегшуються протягом декількох місяців, (наприклад, дислексія, дисграфія, дислалія, ехололія і т. д.) є приводом для застосування **корекційно-розвиткових вправ**<sup>900</sup>. Вони можуть стати частиною навчання всього класу, даватись одному учню в межах диференційованого підходу чи

<sup>899</sup> ОСВІТА.UA, 2019. Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України «Щодо посадових обов'язків асистента вчителя» від 25.09.2012 № 1/9-675 [online] (Останнє оновлення 16 червня 2019) Режим доступу: [https://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/32125/](https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/32125/)

<sup>900</sup> Щербань Н. С., 2019. *Іншомовна освіта дітей з особливими потребами: 15 інтерактивних майстерень. Навч. посіб.* Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, с. 175-180, 230-233.

додатково до домашньої роботи. Наведемо приклади виявлених стійких труднощів і способів полегшення їх проявів:

а) *оптична дислексія*: учень групи II не міг читати текст, коли підходила його черга, оскільки не міг слідкувати. Учні було запропоновано ставити лінійку під рядок у тексті (адаптація засобів навчання) та додаткові корекційні вправи з лабіринтами (див. напр. вправу 9<sup>901</sup>) і коректурною правкою (див. напр. вправу 2<sup>902</sup>), запозиченими з підручника Fly High 1 як розминка для всієї групи;

б) *ехолалія*: учень з аутизмом із групи I часто повторював за експериментатором останні слова речень, але не міг повторити повну фразу англійською мовою. Для полегшення цих труднощів учитель по черзі загинав пальці, говорячи кожне слово фрази, та просив учня робити так само, повторюючи її (адаптація прийомів навчання). Внаслідок цього відтворювалась ціла фраза. Додатково на кожному уроці всі учні вимовляли фрази під ритм із поступовим пришвидшенням. Результатом цього стало складання та використання елементарних джазових ритмів (адаптація прийомів навчання):

*Jelly, kite and lorry – плескання в долоні (повторити фразу 2 рази).*

*Jelly, kite (2 рази).*

*Jelly, kite and lorry – плескання в долоні.*

**3) Підведення підсумків.** Проведене пробне навчання дозволило нам зробити наступні **висновки** щодо особливостей запровадження практикоорієнтованого навчання ІМ старшокласників з ДЦП.

1. Заходи реалізації практикоорієнтованого навчання залежать від рівня володіння учнями ІМ і розподіляються на 3 рівня: підготовчий, рівень вирішення повсякденних задач і проблем та рівень вирішення проблемних завдань у професійному контексті. Що вищим є рівень володіння ІМ, то більше заходів учитель може використовувати. Наприклад, на рівні Beginner доцільно

<sup>901</sup> Košanoglo D, 2010. *Fly High 1. Pupil's Book*. Harlow : Pearson Education Limited, p. 37.

<sup>902</sup> Там само, p. 32.

використовувати заходи підготовчого рівня, на рівні A1+ до цих заходів додаються і заходи рівня 2. Починаючи з рівня A2, учитель має в своєму розпорядженні повний арсенал заходів.

2. Підвищення рівня практичної орієнтації навчання ІМ є, насамперед шляхом забезпечення соціальної інтеграції учнів з ООП. Але крім того це позитивно впливає на навчально-комунікативну мотивацію учнів і підвищує результативність навчального процесу.

## **5.2. Дослідження стану сформованості інклюзивної компетентності вчителів англійської мови у практикоорієнтованому навчанні старшокласників з особливими потребами та аналіз результатів пробного навчання**

Додатково до пробного практикоорієнтованого навчання ІМ старшокласників з ДЦП, у 2019-2020 рр. було організовано та проведено низку досліджень із працюючими вчителями ІМ та директорами ЗЗСО на базі Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (ЖОШПО). Відповідно до завдань, що вирішувались, їх було умовно розподілено на констатувальний, формувальний та аналітичний етапи.

На *констатувальному етапі* було вирішено такі завдання:

1) проведено анкетування з метою виявлення стану сформованості інклюзивної компетентності педагогів за теоретичним, практичним і психологічним показниками інклюзивної компетентності засобами використання анкет учителя (див. дод. П.5-П.6) та усної бесіди;

2) встановлено взаємовідношення указаних показників та стажу роботи вчителів;

3) проведено анкетування директорів ЗЗСО Житомирської області та проаналізовано його результати з метою з'ясування стану навчання іноземної мови учнів з ООП (за допомогою анкети директора, див. дод. П.7).

На *формуальному етапі* було проведено пробне навчання працюючих учителів, спрямований на їх підготовку до практикоорієнтованого навчання ІМ старшокласників з ООП (по 2 заняття в кожній групі) з метою перевірки ефективності обраних методів, форм і засобів. У ході дослідження проведено спостереження, анкетування (див. дод. П.6) та усну бесіду з учителями, а також виявлено їх позиції щодо найдоцільніших форм і методів їх бажаної професійно-педагогічної підготовки.

У ході проведення *аналітичного етапу* дослідження було проаналізовано, систематизовано та узагальнено результати пробного навчання, спостереження, бесід та анкетування вчителів ІМ.

Розглянемо детальніше результати проведеного дослідження.

**Констатувальний етап.** У квітні 2019 – жовтні 2020 року на базі ЖОППО та ЖДУ імені Івана Франка було проведено анкетування 354 вчителів англійської мови ЗЗСО (що проходили курси підвищення професійної кваліфікації) з метою виявлення їх досвіду, знань, умінь і професійних потреб у контексті навчання учнів з ООП засобами анкет учителя (див. дод. П.5-П.6). Як виявило анкетування 176 вчителів, проведене в квітні-грудні 2019 року за допомогою анкети вчителя 1 (див. дод. П.5), у педагогів не виявилось ні достатнього досвіду навчання дітей з інвалідністю, ані відповідних знань чи вмінь. На рис. 5.9 видно взаємозв'язок самооцінки виявленого позитивного досвіду та стажу роботи вчителів ІМ. У всіх педагогів практично відсутній досвід навчання учнів зі сліпотою та глухотою, низькі показники досвіду навчання учнів з розумовою відсталістю, що пояснюється тим, що діти цих категорій, як правило, вчать у спецшколах.

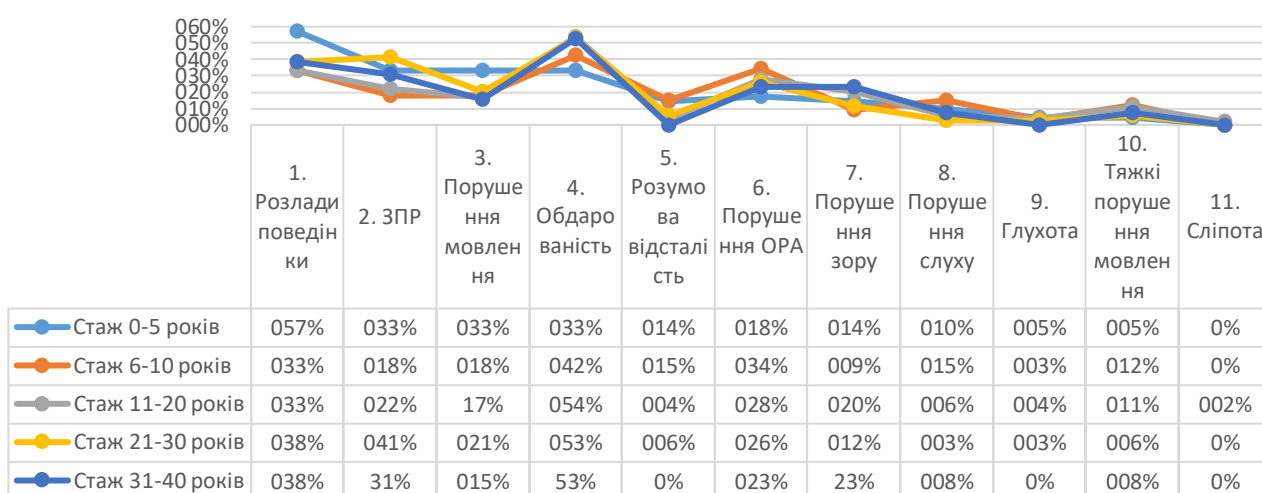


Рис. 5.9. Самооцінювання вчителями англійської мови наявного позитивного досвіду навчання учнів з особливими освітніми потребами

Водночас, показники досвіду навчання обдарованих учнів та дітей з порушеннями поведінки є вищими у всіх учителів ІМ. Це пояснюється тим, що дані групи дітей здебільшого навчаються в ЗЗСО.

Анкетування виявило також наявність у вчителів негативного досвіду навчання учнів з ООП (див. рис. 5.10).

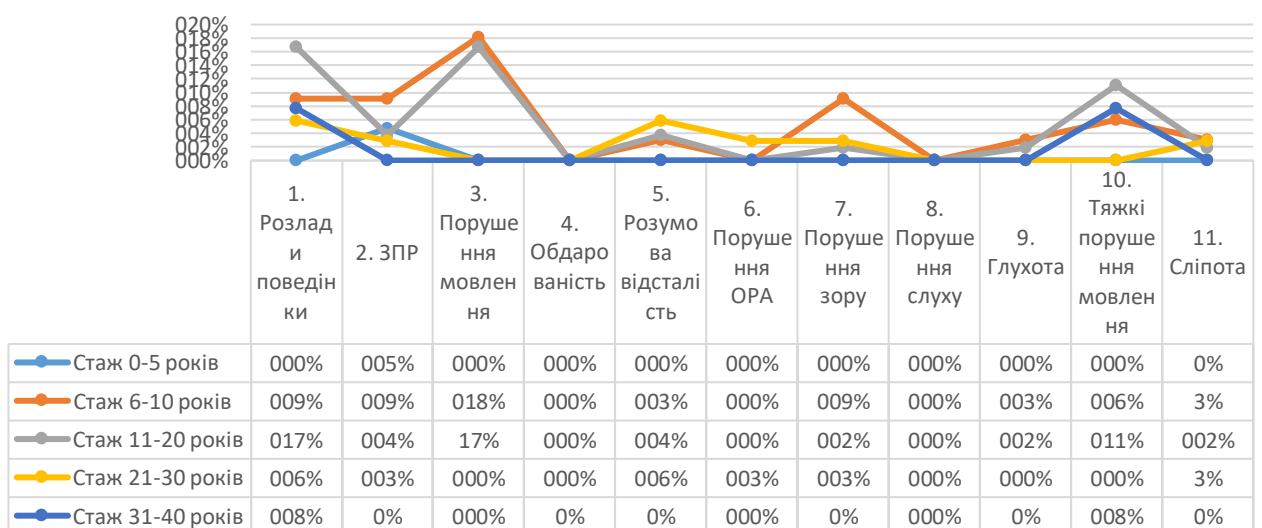


Рис. 5.10. Самооцінювання вчителями англійської мови наявного негативного досвіду навчання учнів з особливими освітніми потребами



Як можна помітити, вчителі з досвідом понад 30 років практично не мають негативного досвіду навчання учнів з ООП, що може пояснюватись високою самооцінкою їх професійної компетентності. Виключення становить навчання учнів з розладами поведінки. Найбільше занепокоєння у вчителів із досвідом роботи від 6 до 20 років викликає навчання учнів з помірними порушеннями мовлення. Більшість учителів також свідчать про негативний досвід навчання учнів з тяжкими порушеннями мовлення.

Розглянемо результати самооцінювання знань учителів ІМ, пов'язаних з навчанням учнів з ООП (див. рис. 5.11). Як можна помітити, незалежно від стажу роботи, найвищі показники стосуються знання вчителями категорій ООП, категорій інвалідності, понять "інтеграція" та "диференціація", особливостей використання ІКТ та навчання учнів з обдарованістю.

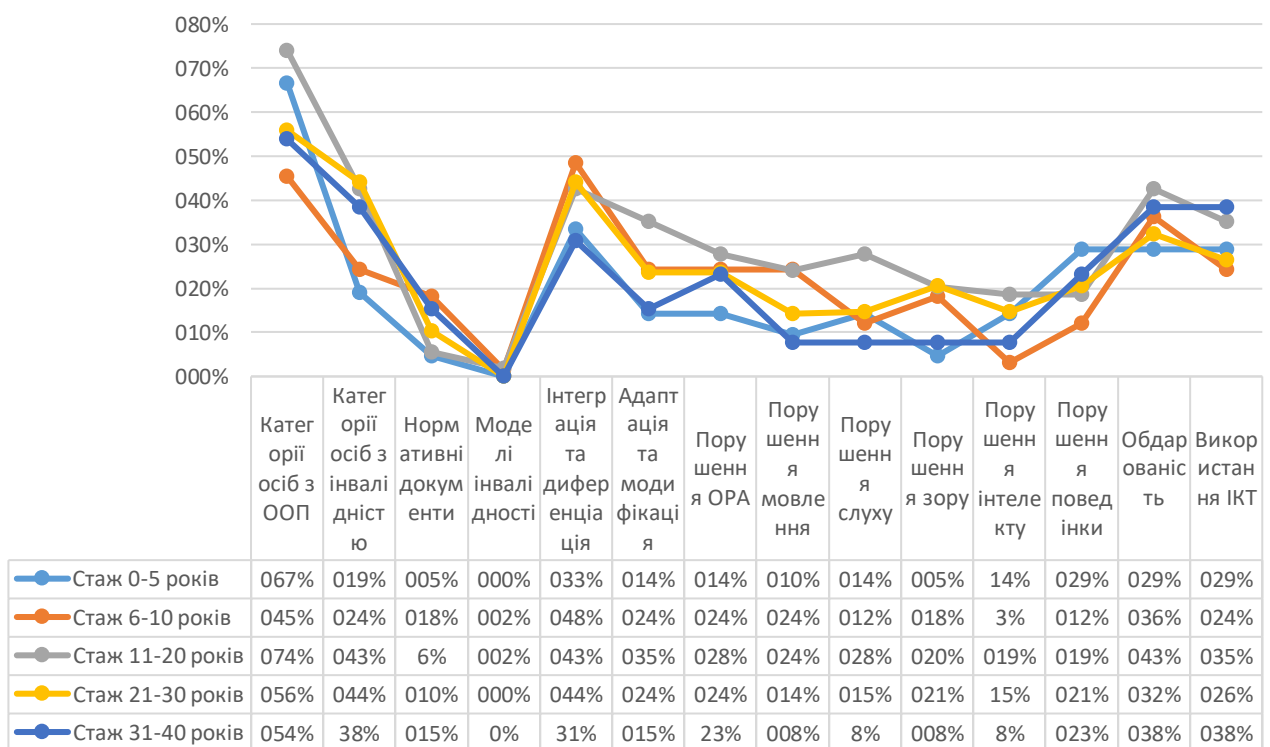


Рис. 5.11. Самооцінювання вчителями англійської мови наявності знань, пов'язаних із навчанням учнів з особливими освітніми потребами

Що стосується самооцінювання професійної потреби вчителів ІМ в спеціальній підготовці до навчання учнів тих чи інших категорій ООП, то, як правило, в анкетах згадуються різні комбінації, що утруднює їх класифікацію. Розглянемо ті з них, що одержали найвищі показники в кожній групі педагогів, і коментарі до них:

- 19,05% учителів зі стажем роботи *0-5 років* потребують підготовки до навчання учнів з *ЗПР та розумовою відсталістю* ("бо таких дітей зараз багато", "для мене це актуально"); 19,05% опитаних мають потребу в підготовці до навчання учнів з *порушеннями поведінки* ("бо таких дітей зараз багато і вони зривають уроки");
- 21,21% учителів зі стажем роботи *6-10 років* потребують підготовки до навчання учнів *усіх категорій* ("бо ці діти потребують особливого підходу", "бо всі вони мають право навчатись у школі", "бо таким дітям потрібно більше часу на сприйняття та відтворення матеріалу");
- 22,22% учителів зі стажем роботи *11-20 років* потребують підготовки до навчання учнів *усіх категорій* ("від спеціально навченої людини (вчителя) залежить ступінь розвитку та навченості дітей", "тому, що вчителі не готові до роботи з особливими дітьми", "тому, що невідомо, діти з якими саме діагнозами будуть навчатися в класі", "щоб вміти ефективно проводити урок з даними дітьми, знати потрібні прийоми й методи", "тому, що попередній досвід відсутній", "тому, що кожна дитина має право на навчання");
- 17,56% учителів зі стажем роботи *21-30 років* хотіли б одержати підготовку до навчання учнів *усіх категорій* ("щоб правильно будувати навчальний процес", "бо в кожній категорії своя специфіка", "бо дітей з вадами стає все більше", "бо кількість проблемних дітей збільшується", "бо потрібно знати специфіку роботи з цими дітьми");

- 7,69% учителів зі стажем роботи *31-40 років* вважають, що потребують підготовки до навчання учнів *зі сліпотою та глухотою* ("це діти з дуже особливими потребами, тому і вчитель має бути кваліфікований").

Відповідаючи на останнє запитання анкети, вчителі ІМ всіх груп висловили свою думку щодо того, які категорії дітей мають навчатись у спецшколах. Розглянемо найвищі показники:

- 9,25% учителів зі стажем роботи *0-5 років* та 14,29% учителів зі стажем *21-30 років* вважають, що у спецшколах мають навчатись учні з *розумовою відсталістю*;

- 21,21% учителів зі стажем роботи *6-10 років* та 11,11% учителів зі стажем роботи *11-20 років* вважають, що у спецшколах мають навчатись учні з *розумовою відсталістю, глухотою і сліпотою*;

- 15,39% учителів зі стажем роботи *31-40 років* вважають, що у спецшколах мають навчатись учні з *тяжкими порушеннями мовлення, розумовою відсталістю, глухотою та сліпотою*, і 15,39% – що з *розладами поведінки*.

Як показав аналіз результатів анкетування 178 вчителів англійської мови ЗЗСО, проведеного в квітні-жовтні 2020 року на базі ЖОШПО та ЖДУ імені Івана Франка засобами анкети вчителя 2 (див. дод. П.6), середньозважений відсотковий коефіцієнт за психологічним показником їх інклюзивної компетентності в навчанні учнів з ООП становить 78,3%, за теоретичним – 60,3%, а за практичним – 53,8% (див. табл. Р.1 в дод. Р). Як можна помітити, середньозважений психологічний показник інклюзивної компетентності вчителів ІМ є порівняно високим. Найнижчим є середньозважений практичний показник, що не перевищує 60%.

Проведений аналіз результатів констатувального експерименту та поглиблене вивчення проблематики практикоорієнтованого навчання ІМ

старшокласників з ООП дозволили укласти матеріали для проведення пробного навчання учителів ЗЗСО.

**Формувальний етап.** У вересні 2019 – жовтні 2020 року було проведено пробну підготовку 267 вчителів англійської мови в межах курсів підвищення професійної кваліфікації на базі ЖОППО та ЖДУ імені Івана Франка. Вчителі були розподілені на групи, в кожній з яких передбачалось проведення 2 занять, присвячених теоретичним і практичним питанням навчання учнів з порушеннями мовлення та слуху. До початку занять вчителі заповнювали анкету вчителя 2 (див. дод. П.6), а після них вони мали виправити лише той показник / показники, що, на їх думку, змінився / змінились (див. табл. Р.1 в дод. Р). Як можна помітити з табл. Р.3, вчителі змінили показники за твердженнями 7, 9, 14 і 17. Перші 2 стосувались теоретичного, а другі 2 – практичного показника інклюзивної компетентності вчителя ІМ. Відповідний середньозважений теоретичний показник зріс від 60,3% до 61,1%. Дещо підвищився і середньозважений практичний показник – з 53,8% до 57,5% (див. рис. 5.12).

**Аналітичний етап.** Проведене анкетування вчителів англійської мови дозволило зробити наступні *висновки*:

1) Практична професійна діяльність учителів ІМ не забезпечує достатнього рівня їх інклюзивної компетентності у практикоорієнтованому навчанні учнів з ООП (і особливо з інвалідністю) за жодним показником.

2) Актуальність і доцільність спеціально організованої підготовки майбутніх і працюючих учителів ІМ до навчання учнів з ООП є високою.

3) Відповідна підготовка повинна бути спрямованою на розвиток усіх показників інклюзивної компетентності. Проте насамперед вона має бути практикоорієнтованою, тобто націленою на формування у майбутніх учителів ІМ умінь і стратегій практичної професійної діяльності. Дані висновки підтверджуються анкетуванням, проведеним з директорами ЗЗСО Житомирської області (див. дод. П.7):



Рис. 5.12. Самооцінювання вчителями англійської мови рівня сформованості інклюзивної компетентності до та після проведення пробної підготовки

- 36% директорів відповіли, що в керованих ними закладах є певний позитивний досвід навчання учнів з ЗПР, у 36% шкіл успішно навчають учнів з тяжкими та помірними порушеннями мовлення, у 9% шкіл є позитивний досвід навчання учнів з розумовою відсталістю, порушеннями ОРА та поведінковими розладами;

- жоден директор не вважає, що існують категорії дітей з ООП, до навчання яких не потрібно готувати учителів;

- 76% директорів зауважили, що навчання дітей усіх означених категорій вимагає додаткової підготовки учителів (див. табл. Р.2 в дод. Р).

Вказані результати анкетування не претендують на статистичну значимість, однак ілюструють доцільність проведення спеціальної підготовки майбутніх і працюючих учителів ІМ до навчання учнів з ООП.

4) Результати формувального етапу експериментального дослідження підтвердили доцільність використання обраних методів, форм і засобів підготовки майбутніх учителів до практикоорієнтованого навчання учнів з ООП.

### **5.3. Результати перевірки ефективності розробленої моделі підготовки майбутніх учителів іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами**

Експериментальне дослідження проводилося впродовж 2016-2021 рр. і реалізовувалося у чотири етапи (див. дод. С, табл. С.1).

На **першому**, теоретико-аналітичному **етапі** (2016-2017 рр.), було:

1) проаналізовано сучасний стан розв'язання проблеми підготовки майбутніх учителів ІМ до навчання старшокласників з ООП в науковій літературі з теорії і методики професійної освіти, нормативних документах, що скеровують діяльність системи вищої професійно-педагогічної освіти та інклюзивного навчання учнів з ООП;

2) встановлено актуальність досліджуваної проблеми та наявні суперечності, а також сформульовано мету, завдання, предмет і об'єкт дослідження;

3) уточнено науково-понятійний апарат дослідження;

4) розроблено програму дослідження та визначено методи наукового пошуку;

5) розроблено діагностичний інструментарій для проведення констатувального етапу експерименту, а саме оцінні шкали 1-3 (див. дод. Ж).

**Другий етап** (2017-2018 рр.) був присвячений розробці концепції та технології підготовки майбутніх учителів іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами. Спираючись на результати проведеного пробного навчання англійської мови старшокласників з ДЦП і пробної підготовки працюючих учителів англійської мови, було:

1) визначено методологічні засади підготовки майбутніх учителів ІМ до практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП (див. розд. 1);

2) розроблено концепцію (див. п. 3.2) та модель підготовки майбутніх учителів ІМ до практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП (див. п. 3.3);

3) розроблено модель інклюзивної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у практикоорієнтованому навчанні старшокласників з особливими освітніми потребами, а також критерії, показники та рівні її сформованості (див. п. 3.3-3.4);

4) розроблено технологію підготовки майбутніх учителів ІМ до практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП (див. п. 4.1);

5) окреслено структурно-змістові характеристики підготовки майбутніх учителів ІМ до практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП, для чого: проведено поглиблене вивчення міжнародної та вітчизняної освітньо-нормативної, а також наукової (психолого-педагогічної, медичної, історичної та іншої) літератури та укладено навчально-методичне забезпечення та матеріали дисципліни для проведення формувального етапу експерименту.

На **третьому етапі** було проведено експериментальну перевірку розробленої технології підготовки майбутніх учителів ІМ до практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП, а також аналіз та інтерпретацію результатів дослідження. Наукова робота була розподілена на наступні підетапи:

**I ПІДЕТАП.** Було організовано констатувальний експеримент серед студентів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти предметної спеціальності 014.02 Середня освіта (Мова і література (англійська)) ЖДУ імені Івана Франка, РДГУ, НПУ імені М. П. Драгоманова та УДПУ імені Павла Тичини. Зокрема, було запроваджено наступні заходи:

1) засобами анкети вчителя (див. дод. П.6) з'ясовано, як студенти різних років і рівнів освіти оцінюють рівень сформованості в них окремих компонентів інклюзивної компетентності (ціннісних орієнтацій, знань, вмінь / стратегій);

3) проведено пробну підготовку студентів VI курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти предметної спеціальності 014.02 Середня освіта (Мова і література (англійська)) та здійснено аналіз його результатів.

II ПІДЕТАП. Було організовано проведення констатувального та формувального етапів експерименту серед студентів IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти предметної спеціальності 014.02 Середня освіта (Мова і література (англійська)) ЖДУ імені Івана Франка, РДГУ, НПУ імені М. П. Драгоманова та УДПУ імені Павла Тичини. У ході експериментальної роботи було запроваджено наступні заходи:

1) проведено пробну підготовку студентів ЖДУ імені Івана Франка у межах вивчення дисципліни "Методика навчання основної іноземної мови" модуль "Врахування особливих освітніх потреб" (Catering for Special Educational Needs) у 2018-2019 н.р.. Навчання проходило за планом, рекомендованим Програмою проекту "Шкільний учитель нового покоління" і включало проведення доекспериментального та післяекспериментального зрізів за оцінними шкалами 1-3 (див. дод. Ж). Матеріали занять було розроблено автором цього дослідження. Дану групу було обрано першою контрольною;

2) проведено відбір решти контрольних груп серед студентів РДГУ, НПУ імені М. П. Драгоманова та УДПУ імені Павла Тичини, а також експериментальних груп серед студентів ЖДУ імені Івана Франка, РДГУ, НПУ імені М. П. Драгоманова та УДПУ імені Павла Тичини. З ними було проведено передекспериментальний зріз, експериментальне навчання та післяекспериментальний зріз у 2019-2021 рр. з використанням інтерактивних майстерень і веб-квестів (див. розд. 4). Засобами проведення доекспериментального зрізу були оцінні шкали 1-3 (див. дод. Ж), а засобами проведення післяекспериментального зрізу були крім них тести та веб-квести;

3) проведено аналіз, систематизацію та узагальнення одержаних результатів навчання.



III ПІДЕТАП. Було організовано формувальний експеримент серед студентів I-II курсів другого (магістерського) рівня вищої освіти ЖДУ імені Івана Франка, РДГУ, НПУ імені М. П. Драгоманова та УДПУ імені Павла Тичини (див. табл. С.2 в дод. С). У ході експериментальної роботи було запроваджено наступні заходи:

1) відібрано експериментальні групи магістрантів, з якими було проведено передекспериментальний зріз засобами оцінних шкал 1-3 (див. дод. Ж). Оскільки дисципліну було запроваджено вперше, контрольні групи були відсутні;

2) організовано експериментальне навчання за допомогою розробленої технології та засобів підготовки (див. розд. 4). У ході проведення формувального експерименту умови проведення навчального процесу відрізнялись внаслідок виникнення пандемії COVID-19 – деякі групи навчалися в режимі змішаного, а інші – віртуального навчання;

3) проведено післяекспериментальний зріз за допомогою оцінних шкал 1-3 (див. дод. Ж), тестів і кейсів (див. дод. 3.3-3.4), а також аналіз та інтерпретацію отриманих результатів навчання.

На **четвертому етапі** дослідження було проаналізовано, систематизовано та узагальнено результати експериментальної роботи, здійснено математично-статистичний аналіз; доведено ефективність розробленої моделі; сформульовано висновки; окреслено перспективи подальшого наукового пошуку; оформлено текст дисертаційного рукопису.

### 5.3.1. Констатувальний етап педагогічного експерименту

Як було зазначено в попередньому пункті, констатувальний експеримент проводився на третьому етапі програми дослідження (див. табл. С.1 в дод. С). Цілі вивчення існуючого стану навчальних, освітніх та інших процесів залежали від обраних цільових груп і загальної логіки дослідження, тому видається доцільним розглянути етапи констатувального експерименту не лише в хронологічному, але й у логічному порядку.

В жовтні 2018 року групу з 11 студентів IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти предметної спеціальності 014.02 Середня освіта (Мова і література (англійська)) ЖДУ імені Івана Франка, що брали участь в спільному експерименті Міністерства освіти і науки України та Британської Ради "Шкільний учитель нового покоління", було відібрано для проведення пробної підготовки за модулем "Врахування особливих освітніх потреб" (Catering for Special Educational Needs) дисципліни "Методика навчання основної іноземної мови" (методи і форми цього навчання будуть описані далі). Для встановлення динаміки змін рівня сформованості їх інклюзивної компетентності в контексті практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП було створено дві залежні вибірки: доекспериментальну та післяекспериментальну, до складу яких входили ті самі студенти. Засобом встановлення рівня сформованості інклюзивної компетентності були оцінні шкали 1-3 (див. дод. Ж). Числові значення рівня сформованості інклюзивної компетентності було названо її коефіцієнтами ( $K_{IK}$ ). Відповідно, було виокремлено **коефіцієнти** за її психологічним ( $K_{ПСПК}$ ), теоретичним ( $K_{ТПК}$ ) і практичним показниками ( $K_{ПРПК}$ ).

*Коефіцієнт сформованості інклюзивної компетентності ( $\overline{K_{IK}}$ ) в обох вибірках розраховувався як середнє арифметичне від суми коефіцієнтів за психологічним, теоретичним і практичним показниками її сформованості у студентів за формулою 5.1:*

$$\overline{K_{IK}} = \frac{(\overline{K_{псПК}} + \overline{K_{тПК}} + \overline{K_{прПК}})}{3} \quad (5.1)$$

**Коефіцієнт за психологічним показником сформованості інклюзивної компетентності** в обох вибірках розраховувався за результатами заповнення оцінної шкали 1 (див. табл. Ж.1) за формулою (5.2):

$$\overline{K_{псПК}} = \frac{(N_i + \dots + N_n)}{Nn} \times 100\%, \quad (5.2)$$

де  $\overline{K_{псПК}}$  – коефіцієнт за психологічним показником сформованості інклюзивної компетентності,  $N_i + \dots + N_n$  – сума результатів, отриманих всіма студентами;  $n$  – кількість учасників групи,  $N$  – максимальний можливий результат.

Доекспериментальний **коефіцієнт за теоретичним показником** ( $\overline{K_{тПК}}$ ) розраховувався за формулою 5.3:

$$\overline{K_{тПК}} = \frac{(N_i + \dots + N_n)}{Nn} \times 100\%, \quad (5.3)$$

де  $N_i + \dots + N_n$  – сума результатів, отриманих всіма студентами;  $n$  – кількість учасників групи,  $N$  – максимальний можливий результат.

А післяекспериментальний коефіцієнт ( $\overline{K_{тПК}}$ ) рахувався за формулою 5.4:

$$\overline{K_{тПК}} = \frac{(\overline{x_1} + \overline{x_2})}{2}, \quad (5.4)$$

де  $\overline{x_1}$  – це середньозважений коефіцієнт результатів заповнення студентами оцінної шкали 2 (див. табл. Ж.2), що розраховувався за формулою (5.5). А  $\overline{x_2}$  – це середньозважений коефіцієнт результатів виконання студентами модульної контрольної роботи, що оцінювалась за 100-бальною системою і розраховувався за формулою (5.6).

$$\overline{x_1} = \frac{(N_i + \dots + N_n)}{Nn} \times 100\%, \quad (5.5)$$

де  $N_i + \dots + N_n$  – сума результатів, отриманих всіма студентами,  $n$  – кількість учасників групи, а  $N$  – максимальний можливий результат.

$$\overline{x_2} = \frac{N_i + \dots + N_n}{n}, \quad (5.6)$$

де  $N_i + \dots + N_n$  – сума результатів, отриманих всіма студентами,  $n$  – кількість учасників групи, а  $N$  – максимальний можливий результат.

**Коефіцієнт за практичним компонентом** ( $\overline{K_{\text{прпк}}}$ ) розраховувався до та після проведення експериментального навчання за результатами заповнення студентами оцінної шкали 3 (див. табл. Ж.3) за формулою (5.7):

$$\overline{K_{\text{прпк}}} = \frac{(N_i + \dots + N_n)}{Nn} \times 100\%, \quad (5.7)$$

де  $N_i + \dots + N_n$  – сума результатів, отриманих всіма студентами;  $n$  – кількість учасників групи,  $N$  – максимальний можливий результат.

В листопаді 2018 року в межах констатувального експерименту було проведено пробну підготовку вказаної групи студентів за модулем "Врахування особливих освітніх потреб" (Catering for Special Educational Needs) дисципліни "Методика навчання основної іноземної мови". Структурно-змістові характеристики навчання були детерміновані Програмою цієї дисципліни<sup>903</sup>. Вибір методів і форм роботи було здійснено експериментатором з переліку, рекомендованого в ході тренінгів проекту "Шкільний учитель нового покоління". Зокрема, було використано такі *форми навчання*, як:

- дискусійні групи (buzz groups);
- перехідні групи (cross-over groups).

З-поміж *методів* навчання було обрано методи:

- проблемного викладу матеріалу;

<sup>903</sup> British Council, 2018. Core Curriculum. (English language teaching methodology. Bachelor's level. Supplementary materials. Modules 5 and 6). [online] Available at: <[https://docs.wixstatic.com/ugd/15b470\\_29de280dd1e34ad89df9ba8fb011cd09.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/15b470_29de280dd1e34ad89df9ba8fb011cd09.pdf)> [Accessed 3 October 2018].

- керованого читання (guided reading);
- зворотного зв'язку (feedback sessions).

Серед *форм організації навчання* домінували:

- міні-лекція (lecturette);
- комбінована лекція (gapped lecture);
- практичне заняття.

Єдиною *моделлю (режимом) навчання*, що використовувалась, було традиційне навчання (face-to-face learning).

Як видно з табл. Т.1 (див. дод. Т), середньозважені коефіцієнти інклюзивної компетентності за показниками в доекспериментальній та післяекспериментальній вибірках розподілились, як показано на рис. 5.13. При цьому середньозважені коефіцієнти рівня сформованості інклюзивної компетентності студентів становили, відповідно, 48,7% і 68,6%.

Матеріали табл. Т.1 та рис. 5.13 ілюструють відносну ефективність обраних методів і форм навчання. Зокрема, середньозважений відсотковий коефіцієнт за психологічним показником став 79,2%, наявних знань – 70,1%, а вмінь, стратегій і початкового досвіду навчання учнів з ООП – 56,5%. Однак, зважаючи на те, що основним показником сформованості інклюзивної компетентності студентів у контексті практикоорієнтованого навчання ІМ старшокласників з ООП було обрано практичний, коефіцієнти були визнані недостатніми, а вказана група була обрана першою контрольною (КГ1). Іншими – слугували групи студентів того ж курсу та спеціальності РДГУ, УДПУ імені Павла Тичини та НПУ імені М. П. Драгоманова, де навчальний процес відбувався за Програмами дисципліни "Методика навчання основної іноземної мови". Їх результати будуть наведені далі відповідно до хронологічного порядку проведення експерименту.

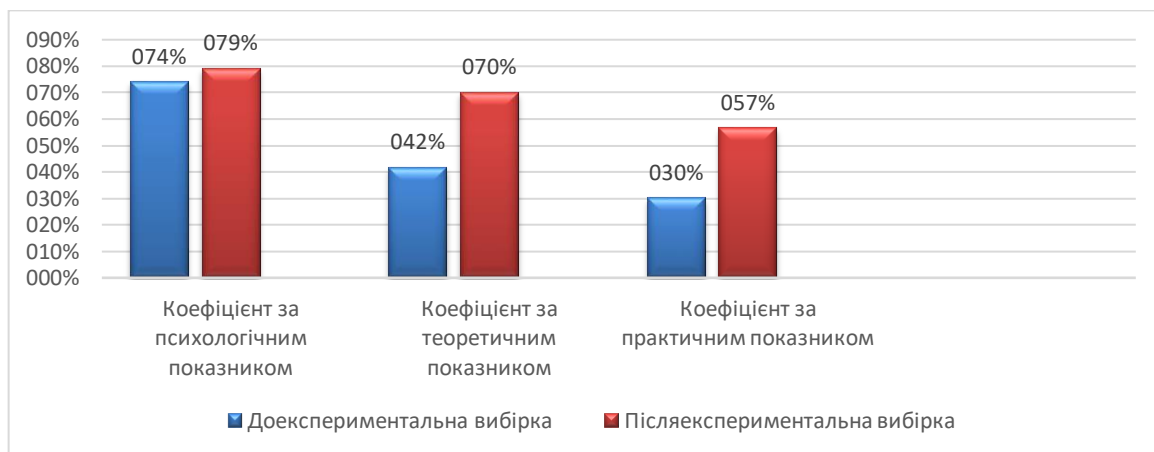


Рис. 5.13. Коефіцієнти доекспериментального та післяекспериментального зрізів пробної підготовки студентів IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти ЖДУ імені Івана Франка

У лютому-листопаді 2019 року було проведено анкетування студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти чотирьох указаних ЗВО I-IV років навчання спеціальності 014 Середня освіта (Мова і література), що не проходили підготовки до навчання ІМ старшокласників з ООП, з метою виявлення рівня стихійно сформованої в них інклюзивної компетентності та відповідної потреби в підготовці. В анкетуванні взяли участь:

- 74 студентів I-III курсів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти предметної спеціальності 014.02 Середня освіта (Мова і література (англійська)) ЖДУ імені Івана Франка;
- 35 студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти означеної предметної спеціальності РДГУ;
- 259 студентів I-IV курсів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти тієї ж предметної спеціальності НПУ імені М. П. Драгоманова;
- 41 студента першого (бакалаврського) рівня вищої освіти предметної спеціальності 014.02 Середня освіта (Мова і література (англійська)) УДПУ імені Павла Тичини (див. табл. С.2 в дод. С).

Результати самооцінювання студентів не перевищували межі 48,7%, що дозволило зробити наступні *висновки*:

1. Зважаючи на те, що рівень інклюзивної компетентності майбутніх учителів ІМ у контексті практикоорієнтованого навчання учнів з ООП був нижчим за 70%, проведення їх відповідної підготовки було визнане доцільним.

2. Невисокі початкові коефіцієнти пояснювались відсутністю у студентів попередньої підготовки та професійного досвіду.

3. Ступінь самооцінювання інклюзивної компетентності студентів ІV курсу в контексті практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП в чотирьох указаних ЗВО був приблизно однаковим: відповідно – 43,5% - 48,7%, що дозволило на наступному етапі дослідження створити на їх основі контрольні та експериментальні групи.

У жовтні-листопаді 2019 року, відповідно до Програми дисципліни "Методика навчання основної іноземної мови", студенти ІV курсу РДГУ та УДПУ імені Павла Тичини пройшли матеріали модуля "Врахування особливих потреб", призначеного для підготовки майбутніх учителів ІМ до навчання учнів з ООП. Викладачам дисципліни вказаних ЗВО було запропоновано матеріали (які викладачі могли використовувати на власний розсуд і які пізніше увійшли в посібник "Іншомовна освіта дітей з особливими потребами: 15 інтерактивних майстерень")<sup>904</sup>, а також рекомендації щодо їх використання. Методи і форми занять, обирались викладачами. Як показала проведена з ними бесіда, вони практично не відрізнялись від тих, що були обрані нами у пробній підготовці, проведеному зі студентами ІV курсу ЖДУ імені Івана Франка в 2018-2019 році. Проведений післяекспериментальний зріз показав, відповідно, 63,33% сформованості інклюзивної компетентності студентів РДГУ та 68,1% – в УДПУ імені Павла Тичини.

---

<sup>904</sup> Щерба, Н. С., 2019. *Іншомовна освіта дітей з особливими потребами: 15 інтерактивних майстерень. Навч. посіб.* Житомир: Бук Друк. 283 с.

Одержані дані дозволили зробити такі *висновки*:

1. Недостатність коефіцієнтів проведеної пробної підготовки не пов'язана з індивідуальними особливостями суб'єктів навчання (студентів і викладачів), оскільки середньозважені показники у трьох ЗВО були приблизно однакові.

2. Існує доцільним підсилити практичну спрямованість змісту підготовки, а також переосмислити ефективність обраних форм, методів і режимів підготовки.

Вказані групи студентів IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти предметної спеціальності 014.02 Середня освіта (Мова і література (англійська)) ЖДУ імені Івана Франка, РДГУ, НПУ імені М. П. Драгоманова та УДПУ імені Павла Тичини, було призначено *контрольними групами*.

### **5.3.2. Методика організації формувального етапу експерименту**

Проведення констатувального етапу експерименту та аналіз його результатів дозволили перейти до проведення формувального експерименту. Його **метою** була апробація розробленої технології підготовки майбутнього вчителя ІМ до практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП (див. п. 4.1).

**Гіпотеза** даного етапу дослідження була сформульована наступним чином: ефективність підготовки майбутніх учителів ІМ до практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП зумовлюється використанням спеціально розробленої технології, основаної на концептуальних засадах і методологічних основах даного дослідження.

До формувального етапу дослідницької роботи було залучено загалом 568 студентів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів освіти спеціальності 014 Середня освіта ЖДУ імені Івана Франка, РДГУ, НПУ імені М. П. Драгоманова та УДПУ імені Павла Тичини денної та заочної форм



навчання (див. дод. С.2). Відповідно, експеримент за своїм типом був *природним*<sup>905</sup>, а його формувальний етап проходив у 2 підетапи.

**I підетап.** До нього було залучено 317 студентів IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Експериментальна робота проводилась у ході засвоєння ними модуля "Врахування особливих освітніх потреб" (Catering for Special Educational Needs) дисципліни "Методика навчання основної іноземної мови". За логікою проведення експеримент був *паралельним*<sup>906</sup> і передбачав розподіл студентів на контрольні та експериментальні групи.

*Контрольними групами* в формуальному експерименті були обрані студенти IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта, що навчались у 2018-2020 рр. і про яких йшлося у п. 5.3.1:

- КГ1 – 11 студентів ЖДУ імені Івана Франка;
- КГ2 – 35 студентів РДГУ;
- КГ3 – 41 студент УДПУ імені Павла Тичини;
- КГ4 – 78 студентів НПУ імені М. П. Драгоманова (див. табл. 5.14).

Зважаючи на те, що НПУ імені М. П. Драгоманова не входить до ЗВО, в яких проходила апробація проекту "Шкільний учитель нового покоління" Міністерства освіти і науки України та Британської Ради, остання контрольна група (КГ4) вивчала дисципліну "Методика навчання (основної) іноземної мови" в межах Програми дисципліни з додаванням окремих матеріалів, присвячених особливостям навчання учнів з ООП, запропонованих автором цього дослідження.

<sup>905</sup> Волобуєва, Т.Б., 2013. Методологічні основи педагогічного дослідження. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*, 3 (16), с. 74.

<sup>906</sup> Панасенко, Е., 2011. Типологія експериментів у вітчизняній педагогічній науці та практиці. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, 38, с. 206.

Таблиця 5.14

**Розподіл учасників I підетапу формувального експерименту за навчальними роками, семестрами, ЗВО та кількістю студентів (n)**

| <b>Рік / семестр</b>   | <b>КГ1 (n)</b> | <b>ЕГ1 (n)</b> | <b>КГ2 (n)</b> | <b>ЕГ2 (n)</b> | <b>КГ3 (n)</b> | <b>ЕГ3 (n)</b> | <b>КГ4 (n)</b> | <b>ЕГ4 (n)</b> |
|------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| 2018-2019 / I семестр  | ЖДУ (11)       | -              | -              | -              | -              | -              | -              | -              |
| 2018-2019 / II семестр | -              | -              | -              | -              | -              | -              | -              | -              |
| 2019-2020 / I семестр  | -              | -              | РДГУ (35)      | -              | УДПУ (41)      | -              | -              | -              |
| 2019-2020 / II семестр | -              | -              | -              | РДГУ (24)      | -              | УДПУ (28)      | НПУ (78)       | НПУ (86)       |
| 2020-2021 / I семестр  | -              | ЖДУ (17)       | -              | -              | -              | -              | -              |                |

*Експериментальні групи* були сформовані зі студентів IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта, а саме:

- *ЕГ1* – 17 студентів ЖДУ імені Івана Франка (денна форма навчання);
- *ЕГ2* – 24 студенти РДГУ (денна форма навчання);
- *ЕГ3* – 28 студентів УДПУ імені Павла Тичини (денна форма навчання);
- *ЕГ4* – 86 студентів НПУ імені М. П. Драгоманова (денна форма навчання) (див. табл. 5.13).

Загальна кількість студентів у контрольних групах складала 165, а в експериментальних – 155 учасників. Умови проведення експерименту відрізнялись в контрольних та експериментальних групах, що було пов'язано з пандемією COVID-19. Групи КГ1, КГ2, КГ3 та КГ4 займались у традиційному / змішаному режимі (тобто навчальний процес охоплював виключно чи в т. ч. аудиторні заняття), а групи ЕГ1, ЕГ2, ЕГ3 та ЕГ4 – займались у віртуальному режимі з використанням онлайн-конференцій на платформах Zoom і Google Meet. Крім того, до змісту модуля в експериментальних групах входила інтерактивна

робота над веб-квестами на платформі Zunal, розробленими автором цього дослідження<sup>907; 908; 909; 910</sup>, про що йшлося в п. 4.3.

**II підетап.** До нього було залучено 252 студента I-II курсів другого (магістерського) рівня, з яких було створено **7 експериментальних груп**:

- *ЕГ5* – 46 студентів ЖДУ імені Івана Франка (денна форма навчання);
- *ЕГ6* – 39 студентів ЖДУ імені Івана Франка (заочна форма навчання);
- *ЕГ7* – 38 студентів ЖДУ імені Івана Франка (денна форма навчання);
- *ЕГ8* – 17 студентів ЖДУ імені Івана Франка (заочна форма навчання);
- *ЕГ9* – 36 студентів РДГУ (денна форма навчання);
- *ЕГ10* – 44 студенти УДПУ (денна форма навчання);
- *ЕГ11* – 32 студента НПУ імені М. П. Драгоманова (денна форма навчання) (див. табл. 5.15).

Оскільки дисципліна, яку вивчали студенти другого (магістерського) рівня вищої освіти ("Іншомовна освіта дітей з особливими потребами"), не викладалась раніше, укладати контрольні групи було недоцільно. Зважаючи на це, було вирішено обрати *лінійний спосіб організації експерименту*, при чому порівнювався доекспериментальний та післяекспериментальний рівень сформованості інклюзивної компетентності студентів у кожній експериментальній групі.

<sup>907</sup> Shcherba, N.S., 2020a. The peculiarities of teaching hard of hearing EFL / ESL learners in inclusive setting. Retrieved from: <http://zunal.com/webquest.php?w=433174>

<sup>908</sup><sup>908</sup> Shcherba, N.S., 2020b. The peculiarities of teaching EFL / ESL learners with vision impairments. Retrieved from: <http://zunal.com/webquest.php?w=435230>

<sup>909</sup> Shcherba, N.S., 2020c. The peculiarities of teaching speaking EFL / ESL learners with speech-sound disorders. Retrieved from: <http://zunal.com/webquest.php?w=433008>

<sup>910</sup> Shcherba, N.S., 2020. The peculiarities of teaching EFL / ESL learners with autism spectrum disorder. Retrieved from: [www.zunal.com/webquest.php?w=444206](http://www.zunal.com/webquest.php?w=444206)

Таблиця 5.15

**Розподіл учасників II підетапу формувального експерименту за  
навчальними роками, семестрами, ЗВО та кількістю студентів (n)**

| <b>Рік /<br/>семестр</b>  | <b>ЕГ5</b>        | <b>ЕГ6</b>         | <b>ЕГ7</b>         | <b>ЕГ8</b>         | <b>ЕГ9</b>          | <b>ЕГ10</b>         | <b>ЕГ11</b>        |
|---------------------------|-------------------|--------------------|--------------------|--------------------|---------------------|---------------------|--------------------|
| 2018-2019 /<br>II семестр | ЖДУ<br>МД<br>(46) | -                  | -                  | -                  | -                   | -                   | -                  |
| 2019-2020 /<br>I семестр  | -                 | ЖДУ<br>МЗ2<br>(39) | -                  | -                  | РДГУ<br>МД2<br>(36) | УДПУ<br>МД2<br>(44) | -                  |
| 2019-2020 /<br>II семестр | -                 | -                  | -                  | -                  | -                   | -                   | НПУ<br>МД2<br>(32) |
| 2020-2021 /<br>I семестр  | -                 | -                  | ЖДУ<br>МД2<br>(38) | ЖДУ<br>МЗ2<br>(17) | -                   | -                   | -                  |

Так, у всіх експериментальних групах використовувався змішаний режим навчання: проводились аудиторні заняття, використовуючи матеріали одного і того ж навчального посібника,<sup>911</sup> та віртуальний клас у віртуальному навчальному середовищі Edmodo (детальніше див. п. 4.2-4.3). Проте у групі ЕГ5 віртуальний клас використовувався лише для забезпечення доступного розміщення матеріалів дисципліни для студентів, що навчалися за індивідуальною формою навчання. В групах ЕГ6, ЕГ7 та ЕГ8 у віртуальному класі студентами також виконувались кейси, поточні та модульні контрольні роботи, а також заповнювались оцінні шкали як засоби контролю та діагностики сформованості компетентності студентів. У всіх групах студенти за бажанням могли виконувати веб-квести.

<sup>911</sup> Щербань, Н. С., 2019. *Іншомовна освіта дітей з особливими потребами: 15 інтерактивних майстерень*. Навч. посіб. Житомир: Вид-во ФОП Євенок О.О.

### 5.3.3. Порівняльний аналіз рівнів сформованості інклюзивної компетентності майбутніх учителів іноземної мови на констатувальному і формувальному етапах експериментального дослідження

Як було зазначено в попередньому підрозділі, формувальний експеримент проходив у 2 підетапи: *перший* – зі студентами IV курсу першого (бакалаврського) та *другий* – зі студентами I-II курсу другого (магістерського) рівнів вищої освіти.

**I підетап.** Зважаючи на те, що умови, зміст, методи, форми та засоби експериментальної роботи зі студентами контрольної та експериментальної груп відрізнялись, їх було об'єднано в 2 *вибіркові сукупності*. Їх *репрезентативність* забезпечувалась належністю студентів до чотирьох ЗВО (ЖДУ імені Івана Франка, НПУ імені М. П. Драгоманова, РДГП та УДПУ імені Павла Тичини), розташованих у центральному, північному та західному регіонах України. Вибірки були *незалежними*, оскільки результати навчання студентів контрольних груп порівнювалися з результатами навчання студентів експериментальних груп<sup>912</sup>.

На початку дослідження ефективності розробленої моделі підготовки майбутнього вчителя ІМ до практикоорієнтованого навчання учнів з ООП було висунуто дві **гіпотези**:

- $H_0$  – відмінності між коефіцієнтом сформованості інклюзивної компетентності студентів експериментальної ( $\overline{K_{IK\text{ експ.}}}$ ) та контрольної груп ( $\overline{K_{IK\text{ контр.}}}$ ) є випадковими, тому запропонована технологія є неефективною;
- $H_1$  – відмінності між  $\overline{K_{IK\text{ експ.}}}$  і  $\overline{K_{IK\text{ контр.}}}$  є достовірними, що підтверджує висновок про ефективність розробленої технології.

---

Шелехова, Л. В. (2015). *Математические методы в психологии и педагогике: в схемах и таблицах*. Санкт Петербург: Изд-во "Лань".

**Коефіцієнт інклюзивної компетентності** ( $\overline{K_{IK}}$ ) в обох групах розраховувався як середнє арифметичне від суми коефіцієнтів за психологічним ( $\overline{K_{псПК}}$ ), теоретичним ( $\overline{K_{ТПК}}$ ) і практичним показниками ( $\overline{K_{прПК}}$ ) сформованості інклюзивної компетентності студентів у контексті практикоорієнтованого навчання учнів з ООП за формулою 5.8:

$$\overline{K_{IK}} = \frac{(\overline{K_{псПК}} + \overline{K_{ТПК}} + \overline{K_{прПК}})}{3}. \quad (5.8)$$

**Коефіцієнт сформованості інклюзивної компетентності за психологічним показником** розраховувався в контрольній та експериментальній групах за результатами заповнення студентами оцінної шкали 1 (див. табл. Ж.1) за формулою 5.9:

$$\overline{K_{псПК}} = \frac{(N_i + \dots + N_n)}{Nn} \times 100\%, \quad (5.9)$$

де  $\overline{K_{псПК}}$  – коефіцієнт психологічної готовності,  $N_i + \dots + N_n$  – сума результатів, отриманих всіма студентами;  $n$  – кількість учасників групи,  $N$  – максимальний можливий результат.

**Коефіцієнт сформованості інклюзивної компетентності за теоретичним показником** ( $\overline{K_{ТПК}}$ ) розраховувався в контрольній та експериментальній групах за формулою 5.10:

$$\overline{K_{ТПК}} = \frac{(\overline{x_1} + \overline{x_2})}{2}, \quad (5.10)$$

де  $\overline{x_1}$  – це середньозважений коефіцієнт результатів заповнення студентами оцінної шкали 2 (див. табл. Ж.2), що розраховувався за формулою 5.11. А  $\overline{x_2}$  – це середньозважений коефіцієнт результатів виконання студентами модульної контрольної роботи, що розраховувався за формулою 5.12.

$$\overline{x_1} = \frac{(N_i + \dots + N_n)}{Nn} \times 100\%, \quad (5.11)$$

де  $N_i + \dots + N_n$  – сума результатів, отриманих всіма студентами,  $n$  – кількість учасників групи, а  $N$  – максимальний можливий результат.

$$\overline{x_2} = \frac{N_i + \dots + N_n}{n}, \quad (5.12)$$

де  $N_i + \dots + N_n$  – сума результатів, отриманих всіма студентами за виконання тесту (що рахувались за 100-бальною системою), а  $n$  – кількість учасників вибірки.

**Коефіцієнт за практичним показником інклюзивної компетентності** ( $\overline{K_{\text{прПК}}}$ ) розраховувався в контрольній групі за результатами заповнення студентами оцінної шкали 3 (див. табл. Ж.3) за формулою 5.13:

$$\overline{K_{\text{прПК}}} = \frac{(N_i + \dots + N_n)}{Nn} \times 100\%, \quad (5.13)$$

де  $N_i + \dots + N_n$  – сума результатів, отриманих всіма студентами;  $n$  – кількість учасників групи,  $N$  – максимальний можливий результат.

В експериментальній групі коефіцієнт за практичним показником розраховувався за формулою 5.14:

$$\overline{K_{\text{прПК}}} = \frac{(\overline{x_1} + \overline{x_2})}{2}, \quad (5.14)$$

де  $\overline{x_1}$  – це середньозважений коефіцієнт результатів заповнення студентами оцінної шкали 3 (див. табл. Ж.3), що був вирахований за формулою 5.15, а  $\overline{x_2}$  – це середньозважений коефіцієнт результатів виконання студентами веб-квестів, що розраховувався за формулою 5.16:

$$\overline{x_1} = \frac{(N_i + \dots + N_n)}{Nn} \times 100\%, \quad (5.15)$$

де  $N_i + \dots + N_n$  – сума результатів, отриманих всіма студентами,  $n$  – кількість учасників групи, а  $N$  – максимальний можливий результат.

$$\overline{x_2} = \frac{N_i + \dots + N_n}{n}, \quad (5.16)$$

де  $N_i + \dots + N_n$  – сума результатів, отриманих всіма студентами за виконання веб-квестів (що рахувались за 100-бальною системою за оцінними шкалами у складі веб-квестів), а  $n$  – кількість учасників групи.

Як видно з табл. У.1 (див. дод. У), вибірки в контрольній та експериментальній групах включали різне число респондентів: контрольна – 165, експериментальна вибірка – 155. Ознаками для двох вибірок слугували отримані коефіцієнти за психологічним, теоретичним і практичним показниками інклюзивної компетентності (див. відповідно, колонки 2, 5 і 6). Коефіцієнти інклюзивної компетентності для кожного респондента представлені в колонці 7.

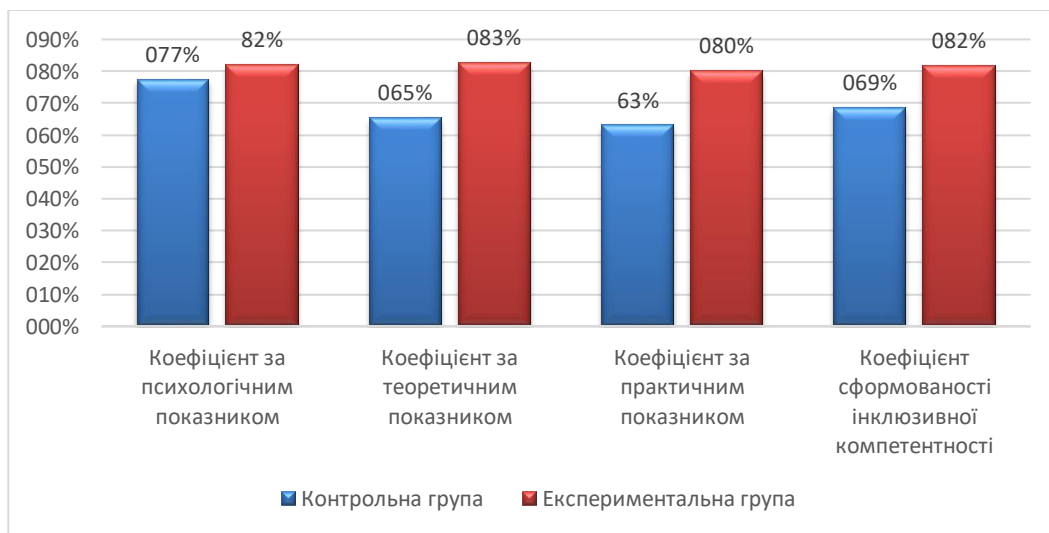


Рис. 5.14. Коефіцієнти інклюзивної компетентності студентів IV курсу першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за результатами післяекспериментального зрізу в контрольній та експериментальній групах

Як видно з рис. 5.14, різниця коефіцієнтів сформованості інклюзивної компетентності студентів становила 13%. Середнє значення  $\overline{K_{IK}}$ , отримане після проведення експерименту в контрольних групах, дорівнювало 68,6%, що не перевищило позначку 70%, а в експериментальних – 81,6%, що перевищило її.



Отже, можна зробити висновки про доцільність проведеного навчання та ефективність експериментальної моделі (за В. Беспальком)<sup>913</sup>.

Для перевірки достовірності гіпотези дослідження та доведення ефективності впроваджуваної технології було використано обчислення t-критерію Стюдента (див. табл. У.2 в дод. У). Для заповнення колонок 3 і 5 таблиці було спочатку обчислено  $\bar{x}$  – середнє значення  $x_i$  (коефіцієнтів усієї вибірки), а потім  $(\bar{x} - x_i)^2$  – різницю між середнім значенням і кожним коефіцієнтом по модулю.

Для обчислення t-критерію Стюдента було викорисано формули 5.17 – 5.20:

$$\sigma^2 = \frac{1}{n} \sum (\bar{x} - x_i)^2 \quad (5.17),$$

де:  $\sigma^2$  – дисперсія змінних значень вибірок;  $n$  – кількість значень в досліджуваних сукупності даних;  $\bar{x}$  – середнє значення коефіцієнта;  $x_i$  – коефіцієнт, що аналізується.

$$m^2 = \frac{\sigma^2}{n} \quad (5.18),$$

де:  $m$  – інтегровані коефіцієнти відхилень окремих значень із двох порівнюваних вибірок від відповідних до них середніх величин.

$$t = \frac{\bar{x}_{\text{експ.}} - \bar{x}_{\text{контр.}}}{\sqrt{m_{\text{експ.}}^2 + m_{\text{контр.}}^2}} \quad (5.19),$$

де:  $t$  – t-критерій Стюдента,  $\bar{x}_{\text{експ.}}$ ,  $\bar{x}_{\text{контр.}}$  – середнє арифметичне двох ознак, що порівнюються;  $m_{\text{експ.}}$ ,  $m_{\text{контр.}}$  – похибки репрезентативності двох ознак, що порівнюються.

---

<sup>913</sup> Беспалько, В.П., 1989. *Слагаемые педагогической технологии*. Москва: Педагогика.

$$\nu = n_1 + n_2 - 2$$

(5.20),

де:

$\nu$  – число ступенів свободи.

Обчислення проводились наступним чином:

За табл. У.1 (див. дод. У) було обчислено середні значення коефіцієнтів інклюзивної компетентності майбутніх учителів у контексті практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП:

$$\bar{x}_{\text{контр.}} = 68,6$$

$$\bar{x}_{\text{експер.}} = 81,6$$

За табл. У.2 було розраховано суму  $(\bar{x} - x_i)^2$ :

$$\sum (\bar{x} - x_i)^2_{\text{контр.}} = 13140,66$$

$$\sum (\bar{x} - x_i)^2_{\text{експер.}} = 7379,83.$$

За формулою  $\sigma^2 = \frac{1}{n} \sum (\bar{x} - x_i)^2$  (див. 5.17) було знайдено дисперсію для експериментальної та контрольної груп:

$$\sigma^2_{\text{контр.}} = \frac{1}{164} \cdot 13140,66 = 80,13$$

$$\sigma^2_{\text{експер.}} = \frac{1}{153} \cdot 7379,83 = 48,23.$$

За формулою  $m^2 = \frac{\sigma^2}{n}$  було розраховано квадрати інтегрованих коефіцієнтів відхилень окремих значень із двох порівнюваних вибірок від відповідних до них середніх величин для контрольної і експериментальної груп:

$$m^2_{\text{контр.}} = \frac{80,13}{164} = 0,489;$$

$$m^2_{\text{експер.}} = \frac{48,23}{153} = 0,315.$$

Використовуючи вище подані результати, було обчислено емпіричне значення t-критерію Стюдента за формулою 5.19:

$$t = \frac{81,6 - 68,6}{\sqrt{0,315 + 0,489}} = 14,49.$$

За формулою 5.20 було обчислено  $\nu$  – число ступенів свободи:

$$\nu = 164 + 153 - 2 = 315.$$

За таблицею критичних значень t-критерію Стюдента для числа ступеня свободи, що становить 315, та ймовірності дозволеної помилки – 0,05 (або 5 %) було знайдено табличне значення цього критерію – 1,96. Результати обчислень було внесено в табл. 5.16.

Таблиця 5.16

**Результати обчислень t-критерію Стюдента**

| Знайдені значення         | Результати за коефіцієнтами 1 |       |
|---------------------------|-------------------------------|-------|
|                           | КГ                            | ЕГ    |
| <b>n</b>                  | 165                           | 155   |
| $\bar{x}$                 | 68,6                          | 81,6  |
| $\sigma^2$                | 80,13                         | 48,23 |
| <b>m<sup>2</sup></b>      | 0,489                         | 0,315 |
| $\nu$                     | 315                           |       |
| <b>t<sub>емпір.</sub></b> | 14,49                         |       |
| <b>t<sub>табл.</sub></b>  | 1,96                          |       |

Порівнюючи емпіричне та табличне значення t-критерію Стюдента (емпіричне – 14,49, табличне – 1,96), було зроблено наступні висновки:

1. Оскільки емпіричне значення t-критерію Стюдента більше за табличне, то це дозволяє прийняти гіпотезу  $H_1$  і зробити висновок про те, що впроваджувана технологія підготовки майбутніх учителів ІМ до практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП є ефективною.

2. Помилковість цього твердження не перевищує 0,05 (5 %).

**II підетап.** Як було сказано в попередньому підрозділі, на другому підетапі формувального експерименту було створено 7 експериментальних груп,

що склалися з 252 студентів I та II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти на базі: ЖДУ імені Івана Франка, НПУ імені М. П. Драгоманова, РДГП та УДПУ імені Павла Тичини. За відсутності контрольних груп у ході експерименту порівнювались результати доекспериментального та післяекспериментального зрізів. Відповідно, було створено 2 залежних вибірки – доекспериментальна та післяекспериментальна.

Середньозважений коефіцієнт інклюзивної компетентності студентів у контексті практикоорієнтованого навчання ІМ старшокласників з ООП розраховувався за тією ж процедурою та формулами, що й коефіцієнт студентів IV курсу на I підетапі – як середнє арифметичне від середньозважених коефіцієнтів за психологічним, теоретичним і практичним показниками. Студенти доекспериментальної вибірки заповнювали оцінні шкали, що дозволило визначити середні коефіцієнти їх інклюзивної компетентності. Середньозважений коефіцієнт за психологічним показником студентів післяекспериментальної вибірки розраховувався за результатами заповнення оцінної шкали 1, за теоретичним – як середнє арифметичне результатів виконання модульної контрольної роботи (що обчислювалися за 100-бальною системою) та заповнення оцінної шкали 2. Середній коефіцієнт за практичним показником розраховувався як середнє арифметичне від результатів заповнення оцінної шкали 3 та виконання кейсів. Останні включають оцінні шкали, розраховані на 100-бальну систему оцінювання (див. табл. Ж.3 в дод. Ж). Проведені розрахунки представлені в табл. У.3. Як видно з таблиці, середній доекспериментальний коефіцієнт інклюзивної компетентності становив 68,2%, а післяекспериментальний – 83,2%.

Порівняно високий початковий коефіцієнт пояснюється тим, що частина студентів пройшли навчання за модулем "Врахування особливих освітніх потреб", коли навчалися на 4 курсі. Крім того, значна частина магістрантів навчалась за індивідуальним планом, паралельно працюючи вчителями ІМ у

школі і маючи певний досвід навчання учнів з ООП. Навідміну від результатів доекспериментального зрізу, отримані результати післяекспериментального перевищили 70%, що дозволяє зробити висновок про ефективність розробленої авторської моделі (за В. П. Беспальком)<sup>914</sup>. Крім того, показник приросту середніх коефіцієнтів інклюзивної компетентності студентів (за А. Киверялгом)<sup>915</sup> склав 15%. Таким чином, можна зробити висновок, що упроваджувана модель є ефективною.

Для доведення ефективності розробленої моделі підготовки було використано критерій Пірсона (критерієм  $\chi^2$  – хі-квадрат), що застосовується для перевірки гіпотези у випадку необхідності порівняння частотних розподілів даних до і після експерименту. Обчислення критерію  $\chi^2$  дозволяє порівняти дані, отримані в тій же самій групі до і після експерименту при однаковій вибірці (див. табл. 5.17).

Таблиця 5.17

| Рівні<br>сформованості<br>інклюзивної<br>компетентності | ЗА ПОКАЗНИКАМИ:         |       |             |       |            |       |        |       |
|---|-------------------------|-------|-------------|-------|------------|-------|--------|-------|
|   | психологічним           |       | теоретичним |       | практичним |       | усього |       |
|   | До початку експерименту |       |             |       |            |       |        |       |
|   | абс.                    | %     | абс.        | %     | абс.       | %     | абс.   | %     |
| Несформований   | 26                      | 10,3% | 23          | 9,1%  | 23         | 9,0%  | 24     | 9,5%  |
| Початковий  | 113                     | 44,8% | 111         | 44,0% | 109        | 43,3% | 111    | 44,0% |
| Достатній   | 102                     | 40,5% | 106         | 42,1% | 107        | 42,5% | 105    | 41,7% |
| Найвищий  | 11                      | 4,4%  | 12          | 4,8%  | 13         | 5,2%  | 12     | 4,8%  |
| Усього  | 252                     | 100%  | 252         | 100%  | 252        | 100%  | 252    | 100%  |
|   | Наприкінці експерименту |       |             |       |            |       |        |       |
| Несформований   | 0                       | 0%    | 0           | 0%    | 0          | 0%    | 0      | 0%    |
| Початковий  | 97                      | 38,5% | 96          | 38,1% | 95         | 37,7% | 96     | 38,1% |
| Достатній   | 121                     | 48,0% | 125         | 49,6% | 123        | 48,8% | 123    | 48,8% |
| Найвищий  | 34                      | 13,5% | 31          | 12,3% | 34         | 13,5% | 33     | 13,1% |
| Усього  | 252                     | 100%  | 252         | 100%  | 252        | 100%  | 252    | 100%  |

<sup>914</sup> Беспалько, В.П., 1989. *Слагаемые педагогической технологии*. Москва: Педагогика.

<sup>915</sup> Кыверялг, А.А., 1980. *Методы исследования в профессиональной педагогике*. Таллин: Валгус.



Рис. 5.15. Коефіцієнти інклюзивної компетентності студентів I-II курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти за результатами доекспериментального та післяекспериментального зрізу

На даному етапі було висунуто такі *гіпотези*:

- $H_0$  – про випадковість відмінностей між показниками – у процесі упровадження авторської технології (експериментальна технологія неефективна);
- $H_1$  – про значущість відмінностей між показниками середнього коефіцієнта інклюзивної компетентності у процесі упровадження авторської технології (експериментальна технологія ефективна).

Критерій  $\chi^2$  було обчислено за формулою 5.21:

$$\chi^2 = \sum_{k=1}^m \frac{(V_k - P_k)^2}{P_k} \quad (5.21),$$

де:  $\chi^2$  – критерій Пірсона ( $\chi^2$  критерій);

$m$  – загальне число груп, на які розподілилися результати експерименту (чотири рівні;  $m=4$ );

$P_k$  – частоти результатів коефіцієнта інклюзивної компетентності за доекспериментальним зрізом (кількість одиниць вибірки з кожним рівнем);

$V_k$  – частоти результатів коефіцієнта інклюзивної компетентності за післяекспериментальним зрізом (кількість одиниць вибірки з кожним рівнем).

$$\chi^2_{\text{емпіричне}} = \frac{(0-24)^2}{24} + \frac{(96-111)^2}{111} + \frac{(123-105)^2}{105} + \frac{(33-12)^2}{12}.$$

$$\chi^2_{\text{емпіричне}} = 65,87.$$

Число ступенів свободи було обчислено за формулою 5.22:

$$\nu = m - 1 \quad (5.22),$$

$m$  – загальне число груп, на які розподілилися результати (чотири рівні коефіцієнта інклюзивної компетентності – несформований, початковий, достатній і високий;  $m=4$ );

$$\nu = 3.$$

Було порівняно емпіричне та табличне значення критерію Пірсона

$$\chi^2_{\text{емпіричне}} = 65,87.$$

$$\chi^2_{\text{табличне}} = 7,81.$$

Зважаючи на те, що при імовірності помилки – 0,05 (5 %), емпіричне значення  $\chi^2$  критерію перевищує табличне, можна прийняти гіпотезу  $H_1$  і зробити висновок про ефективність авторської технології.

## Висновки до розділу 5

1. Програма проведеного пробного навчання ІМ старшокласників з ДЦП включала 3 етапи: констатувально-організаційний, формувальний та аналітичний.

Результати констатувально-організаційного етапу проведеного пробного навчання учнів з інвалідністю дозволяють зробити наступні висновки:

а) близько половини учнів з ДЦП навчається за індивідуальною формою та їх більшість вивчає ІМ;

б) 34,3% учнів з інвалідністю вважають провідною метою вивчення ІМ дружбу та спілкування з іноземцями; 29,9% – подорожі / реабілітацію за кордоном; 13,4% – читання книг і перегляд фільмів іноземною мовою; 10,5% – потенційне онлайн-працевлаштування в іноземних компаніях; 10,5% – навчання за кордоном чи робота з використанням ІМ; 1,5% – загальний розвиток;

в) на думку батьків учнів з інвалідністю, найменш адаптованими до особливих освітніх потреб учнів з інвалідністю є: методи навчання (46%), кількість годин (24%), підручники (10%), обладнання середовища (10%), місце навчання (10%);

г) як показало тестування рівня володіння ІМ, учнями пробної групи, 50% з них знаходились на рівні нижчому за A1, а 50% на рівні A1+;

д) проведене дослідження виявило, учні володіли мовною компетентністю в українській мові в межах програмного матеріалу на 63%, вони здатні були осмислювати прочитане на 73%, всі учні розуміли інформацію на слух, 57% – володіли писемномовленнєвою компетентністю та критичним мисленням, і 70% – були здатні усно формувати свої думки;

е) в учнів були виявлені труднощі: пов'язані з самотійним сидінням, пересуванням, письмом; з порушенням слуху, зору, розвитку інтелекту, усного мовлення та поведінки;

є) в учнів були виявлені навчальні інтереси, серед яких чільні позиції займали: в першій групі, відповідно – участь у театральних постановках (83,3%), розповідь про себе (83,3%), прослуховування аудіозаписів (83,3%) та письмо (83,3%), а в другій – дивитись відео про життя людей (100%), робити речі своїми руками (83,3%), робити відеорепортажі (83,3%), брати участь у дебатах (83,3%);

ж) в учнів були виявлені професійні інтереси, серед яких перші місця займали: в першій групі – до професій "адміністратор готелю" (83,3%), "екскурсовод" (50%), "усний перекладач" (50%), "вчитель ІМ" (50%) та гід-



перекладач (50%), а в другій – до професій "вчитель ІМ" (66,7%), "гід-перекладач" (66,7%) і "лікар" (66,7%);

На формульовальному та аналітичному етапах пробного навчання було:

а) розроблено модель практикоорієнтованого навчання ІМ старшокласників з ООП, що ґрунтована на таких педагогічних умовах, як: адаптація, модифікація (за необхідності), корекційно-розвиткова спрямованість та участь команди психолого-педагогічного супроводу. Модель складається з 4 етапів: діагностичного, планувально-організаційного, виконавчого та контрольньо-оцінного.

б) укладено класифікацію заходів реалізації практичної орієнтації навчання ІМ учнів з ООП, що складається з 3 рівнів: початкового, рівня вирішення повсякденних задач і проблем і рівня розв'язання квазіпрофесійних проблем і задач, які складаються, у свою чергу, з 14 підрівнів. Заходи, що можуть запроваджуватись на вказаних рівнях, класифіковано на організаційні, навчальні і практичні та співвіднесено з перспективами соціальної інтеграції учнів з ООП та іншомовними комунікативними компетентностями, що підлягають розвитку;

в) укладено переліки факторів, що сприяють і перешкоджають ефективному навчанню ІМ учнів з інвалідністю.

Одержані результати випробувального експерименту дозволили розробити концепцію, модель і технологію підготовки майбутнього вчителя ІМ до практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП, а також модель інклюзивної компетентності.

2. Вивчення рівня інклюзивної компетентності працюючих учителів англійської мови, стихійно сформованої у ході професійно-педагогічної діяльності, виявило її недостатність і довело необхідність організації спеціальної підготовки педагогів до практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП.

3. Експериментальне дослідження ефективності розробленої технології підготовки майбутніх учителів ІМ до практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП дозволило зробити наступні висновки:

а) у ході проведення констатувального етапу експерименту було виявлено, що без спеціально організованої підготовки коефіцієнт сформованості інклюзивної компетентності студентів не перевищував межі 48,7% у 4 ЗВО (ЖДУ імені Івана Франка, РДГУ, УДПУ імені Павла Тичини та НПУ імені М.П.Драгоманова), а отже доцільність її спеціально організованого розвитку була визнана;

б) коефіцієнт сформованості інклюзивної компетентності, одержаний в результаті пробного навчання, проведеного серед студентів ЖДУ імені Івана Франка, становив 68,6%. Подібні результати були одержані після проведення пробного навчання в УДПУ імені Павла Тичини (63,33%) та РДПУ (68,1%), що дозволило зробити висновок про недостатню ефективність методів, форм і режимів підготовки.

в) формувальний етап експерименту розподілявся на 2 підетапи. На першому – проходила експериментальна перевірка ефективності авторської технології підготовки студентів IV курсу до навчання учнів з ООП в ході вивчення модуля "Врахування особливих освітніх потреб" дисципліни "Методика навчання (основної) іноземної мови". Було створено 2 вибірки: контрольну (кількістю 165 учасники) та експериментальну (155 студенти). Порівнювались коефіцієнти сформованості їх інклюзивної компетентності за результатами навчання за традиційною методикою та авторською технологією, які становили, відповідно – 68,6% та 81,6%. Достовірність одержаних результатів була встановлена за t-критерієм Стьюдента. Оскільки емпіричне значення t-критерію виявилось більше за табличне, то це дозволило прийняти гіпотезу  $H_1$  про те, що впроваджувана технологія є ефективною.

г) на другому підетапі формувального експерименту проводилась перевірка ефективності розробленої авторської технології підготовки студентів I-II курсів другого (магістерського) рівня вищої освіти до практикоорієнтованого навчання старшокласників з ООП за дисципліною "Іншомовна освіта дітей з особливими потребами". У ході дослідження порівнювались результати доекспериментального та післяекспериментального зрізів експериментальної групи. Вибірка налічувала 252 студента. Коефіцієнт сформованості інклюзивної компетентності студентів до проведення формувального експерименту становив 68,7%, а після нього – 85,8%. Таким чином, отримані результати післяекспериментального контрольного зрізу перевищили 70%, а показник приросту середніх коефіцієнтів сформованості інклюзивної компетентності студентів склав 17,1%, що дозволило зробити висновок про ефективність розробленої авторської моделі.

д) достовірність отриманих результатів перевірялась засобами застосування критерію Пірсона  $\chi^2$  (хі-квадрат), який констатував наявність суттєвих змін досліджуваних показників. При порівнянні емпіричного та табличного значень критерію Пірсона (106,77 та 7,81) перше виявилось більшим за друге. Це дозволило прийняти гіпотезу  $H_1$  і зробити висновок про ефективність авторської технології.

Матеріали розділу висвітлені в таких публікаціях автора: [339, 341, 344, 352, 364].

## ВИСНОВКИ

Результати проведеного наукового дослідження підтвердили досягнення поставленої мети та завдань, і дозволяють зробити наступні висновки:

1. Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми дав можливість систематизувати та обґрунтувати методологічні засади підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами. Виокремлено чотири рівні методології дослідження: філософський, загальнонауковий, конкретнонауковий та технологічний. На *філософському методологічному рівні* дослідження виокремлено принципи взаємозв'язку, розвитку, протиріччя, визначальної ролі практики, системності та історизму; положення теорій нового гуманізму, неопрагматизму, культурних вимірів Г. Хофстеде, моделей інвалідності та соціального конструктивізму. До *загальнонаукового рівня методології* віднесено структурно-функціональний, культурологічний, аксіологічний, компетентнісний та особистісно-діяльнісний підходи до вивчення проблематики дослідження. На *конкретнонауковому рівні* виділено два аспекти: теоретико-педагогічний (положення теорії педагогіки партнерства, технології групової навчальної діяльності, таксономії навчальних цілей Б. Блума та контекстного підходу) і теоретико-психологічний (психологія навчального співробітництва, ефект М. Рінгельмана, ієрархія потреб за А. Маслоу та теорія діяльності). На *технологічному рівні* методології дослідження розглянуто форми, методи, прийоми, режими і засоби зазначеної підготовки. Доведено ефективність навчальної технології «Інтерактивна майстерня» із запровадженням відповідних методів (симуляційного, проектного, сократівського, кейс-методу та ін.), а також групових форм навчання («Дискусійні групи», «Перехідні групи», «Мозаїчне навчання»), а також індивідуальної самотійної роботи під керівництвом учителя. Окреслено важливість реалізації змішаного навчання із використанням розробленого навчального посібника «Іншомовна освіта дітей з особливими

потребами», класів у віртуальному навчальному середовищі Edmodo, веб-квестів на веб-платформі Zunal і низки додаткових медіаматеріалів.

Визначено, що навчання старшокласників з особливими освітніми потребами в Україні відбувається в загальноосвітніх, спеціальних, санаторних школах і навчально-реабілітаційних центрах, та в межах інституційної (денної, вечірньої, заочної, мережевої, дистанційної) та індивідуальної (патронажу, домашньої (сімейної) та екстернатної) форм середньої освіти. У результаті порівняльно-педагогічного аналізу схарактеризовано моделі взаємодії систем загальної та спеціальної середньої освіти в Бельгії, Австрії, Австралії, Фінляндії; виявлено дидактичні особливості моделі практикоорієнтованого навчання (Швеція), проаналізовано моделі співвикладання (США) у навчанні учнів з особливими освітніми потребами та окреслено шляхи використання перспективного досвіду.

2. На основі аналізу термінологічного апарату виявлено, що *особливі освітні потреби* мають діти з інвалідністю / складними порушеннями розвитку чи стану здоров'я, обдаровані діти, також ті, чия рідна мова не належить до слов'янської групи (не володіють мовою навчання), та ті, які знаходяться в складних сімейних чи інших життєвих обставинах. *Практикоорієнтоване навчання у школі* тлумачиться як поєднання навчальної та практичної діяльності при вирішенні життєво важливих завдань і проблем; такий підхід дає змогу засвоїти нові знання і сформувати досвід їх використання в умовах емоційного та пізнавального наповнення творчого пошуку учнів і забезпечення професійної орієнтації. *Практикоорієнтоване навчання у ЗВО* у межах дослідження визначається як поєднання навчальної та практичної діяльності, що дозволяє формувати та розвивати професійні компетентності шляхом використання активних методів навчання та інноваційних форм контролю й оцінювання. Поняття *«підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами»* –

розуміється як освітній процес, організований з метою освоєння студентами особистісно-діяльнісних технологій, що дозволяють урахувати на уроці іноземної мови особливості учнів і розвивати їх здібності під час їх залучення до вирішення завдань і проблем, що виникають у процесі міжкультурної взаємодії.

Визначено та охарактеризовано теоретичні основи підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами. До *дидактичних* – віднесено такі підходи та принципи, як: діяльнісний (принципи діяльнісноорієнтованого навчання, зв'язку теорії з практикою, проектування навчального процесу за моделлю життєвих ситуацій, моделювання професійної діяльності в навчальному процесі, активності, доступності, посильності та комп'ютеризації педагогічного процесу), компетентнісний (принцип розвиткового і виховного характеру навчання), особистісно орієнтований (принципи індивідуалізації та диференціації). До *методичних основ* належить використання комунікативного підходу до навчання іноземної мови (принципи: комунікативності, домінуючої ролі вправ, урахування особливостей рідної мови та взаємопов'язаного навчання різних видів мовленнєвої діяльності).

3. Схарактеризовано психолого-педагогічні характеристики старшокласників з особливими освітніми потребами: порівняно повільне сприймання інформації; залежність від сім'ї; вплив психологічних особливостей батьків на ступінь участі учня в навчальному процесі; потреба в опіці дорослими; можлива схильність до соціального утриманства, негативне ставлення до себе, низький рівень самоповаги та самоінтересу при компенсаторно завищеній самооцінці та гіпертрофованому егоцентризмі, недостатній розвиток навичок спілкування та потреби в ньому з урахуванням особливостей реалізації перцептивного потенціалу усної комунікації, що порушує сприймання та розуміння співрозмовника.

Проаналізовано особливі освітні потреби старшокласників з інвалідністю, значущі для навчання іноземної мови: в психолого-педагогічному супроводі, в корекційно-розвиткових заняттях, в адаптації підходів, принципів, форм, методів, і засобів навчання, а також навчального середовища до їх можливостей. Виявлено потребу в індивідуальній адаптації та / чи модифікації змісту освіти з урахуванням рівня інтелектуального розвитку учнів.

Відповідно до визначених психолого-педагогічних особливостей старшокласників з інвалідністю та їх особливих освітніх потреб виокремлено три рівні реалізації практичної орієнтації освітнього процесу, а саме: врахування індивідуальних особливостей учнів, шляхів вирішення повсякденних і квазіпрофесійних проблем і задач. Систематизовано заходи, що її забезпечують – організаційні, навчальні і практичні. Окреслено фактори, що сприяють або перешкоджають практикоорієнтованому навчанню іноземної мови старшокласників з особливими потребами; спроектовано модель їх практикоорієнтованого навчання, яка включає: діагностичний, планувально-організаційний, реалізаційний і контрольний етапи.

4. Запропоновано концепцію та модель підготовки майбутніх учителів іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами. *Концепція* дослідження ґрунтується на трьох концептах. *Методологічний* – визначається науковими положеннями філософського, загальнонаукового, конкретнонаукового та технологічного рівнів, обраними методологічною основою дослідження. *Теоретичний* вміщує: понятійний апарат, теоретичні засади та модель підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами; структуру інклюзивної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови; критерії оцінювання, показники та рівні її сформованості; обґрунтування програми експериментального дослідження; рівні і заходи реалізації практичної спрямованості навчання іноземної мови

старшокласників з особливими освітніми потребами, а також його модель. *Технологічний концепт* ґрунтується на проектуванні й експериментальній перевірці ефективності моделі підготовки майбутніх учителів іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами, моделі їх практикоорієнтованого навчання та діагностичних засобів, використаних на всіх етапах дослідження. *Модель підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами* включає структурно-змістові характеристики цього процесу і містить наступні блоки: теоретико-методологічний, організаційно-технологічний та контрольно-оцінний.

5. Виокремлено змістові та структурно-функціональні характеристики інклюзивної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови. Окреслена компетентність складається з *ціннісно-особистісного* (мотивів, інтересів, установок та особистісних рис), *когнітивного* (знань концептуальних основ практикоорієнтованого навчання іноземної мови старшокласників з особливими освітніми потребами, а також фактичних, правових, діагностичних, стратегічних, аутопсихологічних) і *діяльнісного* (умінь, стратегій і початкового досвіду) *компонентів*. Визначено *критерії* оцінювання рівня сформованості інклюзивної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови: системотвірним – обрано діяльнісний (наявність у студента сформованих умінь, стратегій і початкового досвіду), додатковими – ціннісно-особистісний (наявність цінностей та особистісних рис) і когнітивний (сформованість у майбутніх учителів іноземної мови знань, необхідних для ефективного навчання старшокласників з особливими освітніми потребами). Виділено три *показники* (психологічний, теоретичний і практичний) і чотири *рівні* сформованості інклюзивної компетентності (несформований, початковий, достатній і високий).

6. Розроблено технологію підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми



потребами, яка визначається соціальним замовленням, окресленою метою та завданнями. Технологія ґрунтується на обраних методологічних і концептуальних засадах дослідження, визначає: педагогічні умови (практичну зорієнтованість, аксіологічний характер та оновлену роль викладача і студента – фасилітатор і дослідник); зміст (дисципліни психолого-педагогічного циклу, педагогічні (виробничі) практики, дисципліни «Методика навчання основної іноземної мови» (за модулем «Урахування особливих освітніх потреб») та «Іншомовна освіта дітей з особливими потребами»). Технологія включає визначені етапи (мотиваційно-підготовчий, інтерактивно-проектувальний, самостійно-проектувальний на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти та орієнтувально-мотивуючий, ознайомлювально-підготовчий, інтерактивно-проектувальний, самостійно-проектувальний – на другому), режими (змішаний і віртуальний), форми, методи, засоби навчання та контролю й оцінювання, а також напрями корекції.

7. Експериментально перевірено ефективність моделі підготовки майбутніх учителів іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами за допомогою розробленої технології. На констатувальному етапі експерименту доведено необхідність її спеціальної організації. У результаті навчання, проведеного із студентами першого (бакалаврського) рівня вищої освіти на формувальному етапі експерименту, середньозважений коефіцієнт зріс у контрольних групах з 48,7% (несформований рівень) до 68,6% (початковий рівень), а в експериментальних – до 81,6% (достатній рівень). Середньозважений коефіцієнт сформованості інклюзивної компетентності студентів другого (магістерського) рівня вищої освіти, отриманий унаслідок проведення післяекспериментальної діагностики, зріс з 68,2% (початковий рівень) до 83,2% (достатній рівень), що дозволило зробити висновок про ефективність розробленої авторської технології. З'ясовано, що використання навчальної технології «Інтерактивна майстерня» та

веб-квестів планувального типу зумовлює розвиток інклюзивної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у змішаному та віртуальному режимах. Доведено ефективність обраних форм, методів і засобів навчання для організації синхронного та асинхронного режимів педагогічної взаємодії.

Розроблено навчально-методичне забезпечення підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами: навчальні програми, силабуси, навчальний посібник, клас у віртуальному навчальному середовищі Edmodo, навчально-інструктивні матеріали до дисципліни «Іншомовна освіта дітей з особливими потребами» ОПП "Середня освіта (Мова і література (англійська та французька) / (англійська та німецька)) ступінь вищої освіти: магістр, а також навчально-інструктивні матеріали, методичні рекомендації щодо проведення виробничої педагогічної практики у літніх мовних таборах, класи у віртуальному навчальному середовищі Edmodo та чотири веб-квести на веб-платформі Zunal до модуля «Врахування особливих освітніх потреб» дисципліни «Методика навчання основної іноземної мови».

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами. До подальших наукових пошуків можна віднести: компаративний аналіз особливостей підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до навчання учнів з особливими потребами у країнах-лідерах з інклюзивного навчання; обґрунтування організації інклюзивного навчання на базі спеціальних закладів середньої освіти; розробку моделей взаємодії в системах інклюзивної та спеціальної середньої освіти, а також наукові розвідки щодо розроблення Типового стандарту підготовки майбутнього вчителя іноземної мови.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азін, В. О., Байда, Л. Ю., Госс, Н., Ждан, П. М., Флетчер, А. 2015 *Нічого для нас без нас: Посібник з інклюзивного прийняття рішень для засобів масової інформації*. Київ: Ленвіт.
2. Азимов, Э. Г. и Щукин, А. Н. сост., 1999. *Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков)*. Санкт Петербург: Златоуст.
3. Алёхина, С. В., 2013. *Инклюзивное образование: история и современность*. Москва: Первое сентября.
4. Андреев, А. Л., 2005. Компетентностная парадигма в образовании : опыты философско-методического анализа. *Педагогика*, 4. с. 19-27.
5. Андреев, А. М., 2019. *Теоретико-методичні засади підготовки майбутнього вчителя фізики до організації інноваційної діяльності учнів у навчальному процесу*. Доктор наук. Запорізький національний університет.
6. Андрущенко, В., 2013. *Педагогіка культуро- і людино творчості. Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна: зб. наук. пр. [редкол.: Н. Г. Ничкало (голова), та ін.; упоряд.: Н. Г. Ничкало, О. М. Боровік]; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України*. Київ: Богданова А. М.
7. Аніскіна, Н., 2005. *Педагогічна підтримка обдарованості*. Київ: Вид. дім "Шкіл. світ", Вид. Л. Галіцина.
8. Антипова, В. М., 2006. Компетентностный подход к организации дополнительного педагогического образования в университете. *Педагогика*, 8, с. 57-62.
9. Антонова, О. Є., 2003. *Базові знання з педагогіки: становлення, розвиток, технологія формування*. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т ім. І.Франка.

10. Арефьева, Т. Г., 2011. Практико-ориентированное обучение в преподавании истории. В: *Практико-ориентированное обучение: проблемы и перспективы*: Материалы научно-практической конференции. Омск, Российская Федерация, 18 мая 2011. Омск, с. 58-61.
11. Бадалян, Л.О., Журба, Л.Т. и Тимонина, О.В., 1988. *Детские церебральные параличи*. Киев: Здоровье.
12. Бактыбаев, Ж. Ш., 2017. Использование технологии таксономии Блума в учебном процессе вуза. *Ярославский педагогический вестник*, 1. с. 150-153.
13. Байда, Л. Ю., Красюкова-Еннс, О. В., Буров, С. Ю., Азін, В. О., Грибальський, Я. В., Найда, Ю. М., 2012. *Інвалідність та суспільство: навчально-методичний посібник* [online] Режим доступу: [http://ud.org.ua/images/pdf/Invalidnist\\_ta\\_suspilstvo.pdf](http://ud.org.ua/images/pdf/Invalidnist_ta_suspilstvo.pdf) [Дата звернення 1 серпня 2019].
14. Бакало, Л., 2008. Біоадекватні технології як напрям модернізації шкільного курсу зарубіжної літератури. *Зарубіжна література*, 45-48, с. 67-71.
15. Банникова, Л. Н., Боронина Л. Н., 2004. *Технология проектной деятельности (на примере разработки проектов первичной профилактики зависимости от ПАВ)*: учеб. пособ., часть 1.
16. Бахмат, Н. В., 2015. Формування фахової компетентності майбутнього інженера-педагога [online] Режим доступу: [http://socium.sitecity.ru/ltext\\_1704204515.phtml?p\\_ident=ltext\\_1704204515.p\\_2204223551](http://socium.sitecity.ru/ltext_1704204515.phtml?p_ident=ltext_1704204515.p_2204223551) [Дата звернення 3 вересня 2019].
17. Безлюдний, О. І., Демченко, І. І., 2019. Мотиваційно-ціннісний вимір стану готовності студентів педагогічних спеціальностей університетів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Хуманитарни балкански изследвания*, 3, 1(3). с. 12-16.

18. Бергер, П., Лукман, Т., 1995. *Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания*. МОСКВА: Медиум.
19. Беспалько, В.П., 1989. *Слагаемые педагогической технологии*. Москва: Педагогика.
20. Біда, О. А., 2019. Зміст поняття "професійна суб'єктність майбутнього фахівця початкової школи". *Науковий журнал ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» Освітній простір України*. Івано-Франківськ: Видавництво ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 17, с. 38–45.
21. Бігіч, О.Б., 2007. Формування у студентів методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи. *Іноземні мови*, 2, с. 27-31.
22. Білодід, І. К. (ред.), 1978. *Словник української мови*. Т. 9. К. : Наукова думка. С. 751.
23. Бородіна, Д. Л., 2014. Концепція соціального конструювання реальності П. Бергера і Т. Лукмана як інтерпретаційна схема дослідження іміджу міста. *Соціологія. Грані*. № 10 (114). с. 80-84.
24. Боголюбова, Н. М., Николаева, Ю. В., 2017. *Межкультурная коммуникация*. В 2 ч.. Часть 1: Учебник для академического бакалавриата. Москва: Юрайт.
25. Бойчук, Ю.Д., 2012. Инклюзивное образование в Украине: современное состояние и тенденции развития. *Особый ребенок: образование, лечение, коррекция*, 2, с. 113-118.
26. Бойчук, Ю. Д., Бородіна, О. С., Васильєва, К. І., Хребтова, Н.П., 2013. *Робоча програма навчальної дисципліни «Основи інклюзивної освіти» для студентів вищих педагогічних навчальних закладів*. Харків.
27. Бокова, И., 2010. *Новый гуманизм в XXI веке* [online] Режим доступа: <<http://www.unesco.org/new/ru/social-and-human->

sciences/themes/sv/news/a\_new\_humanism\_for\_the\_21st\_century-1/> [Дата звернення 30 б.кз 2019].

28. Бондар, С.П., 2011. Методи активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів як важливий компонент особистісно-орієнтованого навчання. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 26, с. 184.

29. Бондаренко, Т.Н. и Латкин, А.П., 2012. Роль практикоориентированного подхода в учебном процессе ВУЗа при формировании и развитии отраслевых и региональных рынков услуг РФ. *Современные проблемы науки и образования* [online] 6. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=7784#w0-tab0> [Дата звернення 27 октября 2018].

30. Бондарь, В. І. та Синьов, В. М. ред., 2011. *Дефектологічний словник: навчальний посібник*. Київ: МП Леся.

31. Бородин, О. С., 2014. Современные тенденции развития профессионального образования. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 1 (13). с. 75-79.

32. Бохно, О., 2015. Створення класів з інклюзивним навчанням у спеціальній загальноосвітній школі. *Практика управління закладом освіти* [online] 4. Режим доступа: [https://edirshkoly.mcfr.ua/article.aspx?aid=515092&utm\\_source=pedrada.com.ua&utm\\_medium=refer&utm\\_campaign=content\\_link](https://edirshkoly.mcfr.ua/article.aspx?aid=515092&utm_source=pedrada.com.ua&utm_medium=refer&utm_campaign=content_link) [Дата звернення 11 лютого 2018].

33. Быков, Ю.Н., 2005. *Неврология. Лекционный курс*. Иркутск: ИГМУ.

34. Будник, О. Б., 2015. *Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності*. Доктор наук. Житомирський державний університет імені Івана Франка.

35. Бусел, В. Т. ред., 2004. *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ: Ірпінь : ВТФ "Перун".
36. Буслаева, И.М., 2008. Практико-ориентированный подход в обучении предпринимательству. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*, 51, с. 170-175.
37. Бут, Т.И., 2003. *Политика включения и исключения в Англии: в чьих руках сосредоточен контроль?* Москва: Высшая школа.
38. Ваниева, В.Ю., 2016. *Формирование профессиональной готовности будущих педагогов на основе практико-ориентированного подхода*: автореф. дис. кандидата пед. наук. Владикавказ: ГБОУ ВПО "Северо-Осетинский государственный институт".
39. Вартофский, М., 1988. *Модели. Репрезентация и научное понимание*. Москва: Прогресс.
40. Васянович, Г. П., 2010. *Вибрані твори: в 5-ти т.. Т. 2: Морально-правова відповідальність педагога (теоретико-методологічний аспект)*: [монографія]. Львів : Сполом.
41. Вербицкий, А. А., 1991. *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*. Москва : Высшая школа.
42. Вересневий передзвін, 2016. *Діяльнісний підхід в освіті* [online] Режим доступу: [http://perezvin.at.ua/load/metodichna\\_skarbnichka/metodichniy\\_poradnik/dijalnisnij\\_pidkhid\\_v\\_osviti/64-1-0-3092](http://perezvin.at.ua/load/metodichna_skarbnichka/metodichniy_poradnik/dijalnisnij_pidkhid_v_osviti/64-1-0-3092) [Дата звернення 23 травня 2018].
43. Верховна Рада України, 2012. *Закон України "Про внесення змін до деяких законів України щодо прав інвалідів"* [online] Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/4213-17>> [Дата звернення 16 вересня 2017].
44. Верховна Рада України, 2018. *Закон України "Про загальну середню освіту"* [online] Режим доступу: <<http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/651-14>> [Дата звернення 26 жовтня 2017].

45. Верховна Рада України, 2017. *Закон України "Про освіту"* [online] Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>> [Дата звернення 23 вересня 2017].
46. Верховна Рада України, 2021. *Закон України "Про освіту" (№ 2145-VIII від 01.01.2021)* [онлайн]. Режим доступу: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>> (Дата звернення 12 лютого 2021).
47. Верховна Рада України, 2016. *Конвенція про права осіб з інвалідністю*. [online] Режим доступу: <[https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_g71#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text)> [Дата звернення 25 липня 2020].
48. Верховна Рада України, 2020. *Конституція України*. [online] Режим доступу: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text>> [Дата звернення 25 липня 2020].
49. Верховна Рада України, 2020. *Національна рамка кваліфікацій. Додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341675* [online] Режим доступу: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF/para%20n12>> [Дата звернення 25 липня 2020].
50. Верховна Рада України, 2018. *Постанова Кабінету міністрів України "Про деякі категорії осіб з особливими освітніми потребами" (№ 952 від 14 листопада 2018 р.)* [онлайн]. Режим доступу: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/952-2018-%D0%BF#Text>> [Дата звернення 1 лютого 2021].
51. Верховна Рада України, 2017. *Постанова Кабінету міністрів України "Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах"* [online] Режим доступу: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF#Text>>



52. Верховна Рада України, 2020. Закон України "Про позашкільну освіту" (№ 1841-III від 16 жовтня 2020 року) [online] Режим доступу: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14#Text>> [Дата звернення 12 лютого 2021].

53. Верховна Рада України, 1994. Саламанкська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами. прийнята Всесвітньою конференцією щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами: доступ і якість. Саламанка, Іспанія, 7-10 червня 1994 р. [online] Режим доступу: <[https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_001-94#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text)> [Дата звернення 25 липня 2020].

54. Верховна Рада України, 2011. Сімейний кодекс України (від 01.01.2021) [онлайн]. Режим доступу: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2947-14#Text>> [Дата звернення 11.02.2021].

55. Вітвицька, С. С., 2009. Педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти: теоретико-методологічний аспект: [монографія]. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

56. Вітвицька, С. С., 2015. Аксіологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя. *Креативна педагогіка*. Наук.-метод. журнал, 10, с. 63-67.

57. Вишневський, О., 2006. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: посіб. для студентів вищих навчальних закладів. Дрогобич: Коло.

58. Волкова, Л. В., 2011. Формування іншомовної комунікативної компетенції у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців. *Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти*: збірник статей за матеріалами науково-практичної конференції ІХ Ірпінських міжнародних науково-педагогічних читань 26-27 травня 2011, Ірпінь, Україна, 1, с. 201-207.

59. Волобуєва, Т.Б., 2013. Методологічні основи педагогічного дослідження. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*, 3 (16), с. 71-77

60. Воронкова, В. Г., Беліченко, А. Г., Попов, О. М. та ін., 2006. *Управління людськими ресурсами: філософські засади*: навч. посібник для ЗВО. Київ: Професіонал.
61. Выготский, Л. С., 1984. *Детская психология*. Под. ред. Д. Б. Эльконина. Собр. соч.: В 6 т., Т. 4. Москва: Педагогика.
62. Гайдук, С., 2015. Організація експліцитного навчання та імпліцитного оволодіння іноземною мовою *Молодь і ринок*, 3(122), с. 68-72.
63. Гатальська, С. М., 2005. *Філософія культури*: підручник. Київ: Либідь.
64. Гах, Й. М., ред., 2002. *Гуманізм і духовність*. Івано-Франківськ: ІМЕ.
65. Гаяш, О.В., 2013. *Сутність процесів адаптації та модифікації для ефективності навчання учнів з особливими освітніми потребами* [online] Режим доступу: <<http://zakinppo.org.ua/kabineti/kabinet-doshkilnoi-pochatkovoi-ta-inkluzivnoi-osviti/inkluzivna-osvita/2039-sutnist-procesiv-adaptacii-ta-modifikacii-dlja-efektivnosti-navchannja-uchniv-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami>> [Дата звернення 12 березня 2018].
66. Гвишиани, Д.М. Лапина, Н.И. ред., 1988. *Краткий словарь по социологии*. Москва: Политиздат.
67. Гвоздікова О. В., 2012. *Технології навчання в сучасній школі. Класна оцінка. Освітній портал*. [online] Режим доступу: <<http://klasnaocinka.com.ua/uk/article/tehnologiyi-navchannya-v-suchasniishkoli.html>> [Дата звернення 28.08.2019].
68. *Гемиплегия*, 2010 [online] Режим доступа: <[http://www.ordodeus.ru/Ordo\\_Deus12\\_Gemiplegiya.html](http://www.ordodeus.ru/Ordo_Deus12_Gemiplegiya.html)> [Дата обращения 23 января 2018].
69. Генеральная асамблея ООН, 2005. *Касабланкская декларация* [online] Режим доступа: <[http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/decl\\_disabled.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/decl_disabled.shtml)> [Дата обращения 20 сентября 2017].

70. Генеральна асамблея ООН, 1989. *Конвенція про права дитини* [online] Режим доступу: <[http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995\\_021](http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_021)> [Дата звернення 18 вересня 2017].
71. Генеральная асамблея ООН, 2007. *Мадридская декларація* [online] Режим доступу: <[http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/decl\\_disabled.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/decl_disabled.shtml)> [Дата обращения 20 сентября 2017].
72. Генеральная асамблея ООН, 1981. *Сандбергская декларация* [online] Режим доступу: <[http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/sundberg.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/sundberg.shtml)> [Дата обращения 20 сентября 2017]
73. Гершунский, Б. С., 1998. *Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных концепций)*. Москва: Совершенство.
74. Гіренко, Н.А. та Юрченко, Ю.С., 2017. *Формування соціально-побутових навичок у учнів з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання* [online] Режим доступу: <<http://referatu.in.ua/girenko-n-a-yurchenko-yu-s-formuvannya-socialeno-pobutovih-nav.html>> [Дата звернення 28 жовтня 2018].
75. *Гиперметрия*, 1997 [online] Режим доступу: <[https://www.smed.ru/guides/64758/?bukva=%C3&search\\_type=alf&page=1128](https://www.smed.ru/guides/64758/?bukva=%C3&search_type=alf&page=1128)> [Дата обращения 26 января 2018].
76. Гладких, Н.В., 2015. Індивідуальне навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку. В: *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції ООН про права інвалідів: тези доповідей XV Міжнародної науково-практичної конференції*. Київ, Україна, 18-19 листопада 2015.
77. Горбунова, Л., 2014. Транскультурна освітня стратегія в контексті викликів глобалізації. *Філософія освіти*, 1(14), с. 158-198.
78. Гращенкова, Н. И. и Снежневский, А. В. ред., 1969. *Справочник невропатолога и психиатра*, 3-е изд-е., стер. Москва: Медицина.

79. Грицанов, А. А., 2002. *Методология. История философии: Энциклопедия*. Минск: Интерпрессервис; Книжный Дом.
80. Губар, О. М., 2007. *Філософія: інтерактивний курс лекцій*: навч. посібник. Київ: Центр учбової літератури.
81. Губернський, Л. В., Надольний, І. Ф. і Андрущенко, В. П., 2003. *Філософія* : навч. посіб. 3-є видання. За ред. І. Ф. Надольного. Київ: Вікар.
82. Гуріна, Т. М. *Формування інформаційної компетентності в процесі фахової підготовки вчителя іноземної мови* [online] Режим доступу: <[http://www.ksu.ks.ua/Downloads/it\\_conf/2/Gurin.doc](http://www.ksu.ks.ua/Downloads/it_conf/2/Gurin.doc)> [Дата звернення 10 лютого 2018].
83. Гуляева, Л.В., 2016. Практико-орієнтоване навчання фізики в старшій школі в умовах компетентнісного підходу. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки*, 138, с. 44.
84. Гупало, Л. і Юськевич, Р., 2013. *Методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу для дітей з особливими потребами (вступ в інклюзію)*. Львів: Навчально-методичний центр освіти.
85. Гусак, Н., 2008. Соціальна реабілітація: підходи до визначення поняття. *Соціальна політика та соціальна робота*, 1, с. 103-114.
86. Гусейнов, А. А. и Кон, И. С. ред., 1989. *Словарь по этике*, 6-е изд., Москва: Политиздат.
87. Даниленко, Л. І. ред., 2007. *Інклюзивна школа: особливості організації та управління*: навч.-метод. посіб. Київ: Самміт книга.
88. Декларации, 2013. *Итоговый документ заседания высокого уровня Генеральной Ассамблеи, посвященного вопросам достижения целей в области развития, сформулированных в Декларации тысячелетия, и других согласованных на международном уровне целей в области развития в интересах инвалидов: путь вперед — повестка дня в области развития с участием*

инвалидов на период до 2015 года и после него [online] Режим доступу: <[http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/disability2015.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/disability2015.shtml)> [Дата звернення 4 серпня 2019].

89. Декларации, 1981. *Санбергская декларация* [online] Режим доступу: <[http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/sundberg.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/sundberg.shtml)> [Дата звернення 4 серпня 2019].

90. Демченко, І. І., 2016. *Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти*: автореф. доктора пед. наук. Умань: Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

91. Десятов, Д. Л., 2012. Використання веб-квесту як методу розвитку. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*. Бердянськ: БДПУ, 3, с. 73-79.

92. *Детский церебральный паралич (ДЦП) – причины, симптомы, диагностика, лечение*, 2013. [online] Режим доступа: <<http://www.tiensmed.ru/news/cerebralpalsy-u7s.html>> [Дата обращения 15 января 2018].

93. Діордіященко, О., 2010. Формування професійної компетентності вчителя іноземних мов на сучасному етапі. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер. Філологічні науки*, 89(2), с. 290-294.

94. *Дитячий церебральний параліч*, 2018. [online] Режим доступу: <<http://uamedova.ru/hvorobi-i-likuvannja/2092-ditjachij-cerebralnij-paralich.html>> [Дата звернення 30 січня 2018].

95. Дичка, Н. І. і Павленко, О. В., 2019. Ефективне застосування таксономії Бенджаміна Блума у навчанні англійської мови для професійних цілей. *Матеріали VII Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Сучасний рух науки»* [online] Режим доступу:

<[http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/dychka%20pavlenko\\_efectyvne.pdf](http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/dychka%20pavlenko_efectyvne.pdf)> [Дата звернення 28.08.2019].

96. Дроздов, А. А. и Дроздова, М. В., 2007. *Нервные болезни: конспект лекций*. Москва: Эксмо.

97. Дьяченко, М. И. и Кандыбович, Л. А., 2007. *Психологический словарь-справочник*. Минск: Харвест.

98. Дубасенюк, О. А., Семенюк, Т. В. і Антонова, О. Є., 2003. *Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності*: Моногр. Житомир: Вид-во Житомир. держ. пед. ун-та ім. І.Франка.

99. Дубовская, Н.А., 2015. *Развитие инклюзивного образования в Италии* [online] Режим доступу: <[http://www.ncfu.ru/uploads/doc/dubovskaya\\_ipmor\\_2015.pdf](http://www.ncfu.ru/uploads/doc/dubovskaya_ipmor_2015.pdf)> [Дата звернення 15 квітня 2018].

100. Жижко, Т. А., 2005. Педагогічна система один із чинників впровадження ідеї інтенсифікації у професійній підготовці майбутніх фахівців. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 11. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління: Зб. наукових праць*. Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 3, с. 144-151.

101. *Загальноосвітні навчальні заклади України на початок 2014/15 навчального року. Статистичний бюллетень*, 2015. Київ: Державна служба статистики України.

102. Заїченко, Г. А., Сагатовський, В. М., Кальний, І. І. та ін., 1995. *Філософія: підручник*. Київ: Вища школа.

103. Зайченко, І.В., 2016. *Педагогіка: підручник*, 3-тє вид., перер. та доп. Київ: Видавництво Ліра-К.

104. Законодавство України, 1959. *Декларація прав дитини* [online] Режим доступу: <[https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_384](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_384)> [Дата звернення 4 серпня 2019].

105. Законодавство України, 1971. *Декларація про права розумово відсталих осіб* [online] Режим доступу: <[https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_119](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_119)> [Дата звернення 4 серпня 2019].

106. Законодавство України, 2011. *Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти* [online] Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/24-2004-%D0%BF> [Дата звернення 8 листопада 2017].

107. Законодавство України, 1989. Конвенція про права дитини [online] Режим доступу: <[https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_021](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021)> [Дата звернення 4 серпня 2019].

108. Законодавство України, 2006. Конвенція про права осіб з інвалідністю [online] Режим доступу: <[https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_g71](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71)> [Дата звернення 4 серпня 2019].

109. Законодавство України, 2018. *Закон України "Про внесення змін до деяких законодавчих актів України.* [online] Режим доступу: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2249-19>> [Дата звернення 4 січня 2019].

110. Законодавство України, 2016. *Постанова "Про встановлення строку навчання у загальноосвітніх навчальних закладах для дітей з особливими освітніми потребами"* [online] Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/585-2003-%D0%BF>> [Дата звернення 8 січня 2019].

111. Законодавство України, 2012. *Положення "Про навчально-реабілітаційний центр"* [online] Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1502-12>> [Дата звернення 14 вересня 2019].

112. Законодавство України, 1993. *Резолюція 48/96 Генеральної Асамблеї ООН Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов* [online] Режим доступу: <[https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_306](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_306)> [Дата звернення 4 серпня 2019].

113. Заморський, І.І. і Пасевич, С.П., 2016. *Гіпоксія та препарати для її лікування* [online] Режим доступу: <<https://www.bsmu.edu.ua/uk/news/digest/4426-gipoksiya-ta-preparati-dlya-ii-likuvannya>> [Дата звернення 20 січня 2018].
114. Зацерковний, В. І., Тішаєв І. В. і Демидов В. К., 2017. *Методологія наукових досліджень*: навч. посіб. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя.
115. Запорізький портал Заповікі, 2017. *Тренінг за програмою "Інклюзивна освіта – рівень свідомості нації. Досвід. Перспективи. Результати" для фахівців ПМПК Запорізької області* [online] Режим доступу: <<http://zw.ciit.zp.ua/>> [Дата звернення 18 вересня 2019].
116. Зимняя, И. А., 1999. *Педагогическая психология*. Москва: Логос.
117. Зотова, А.М., 1997. Интеграция ребенка-инвалида в среду здоровых сверстников как метод социальной адаптации. *Дефектология*, 6, с. 21-25.
118. Зязюн І. А., 2001. Наука і мистецтво педагогічної дії. *Професійна освіта : педагогіка і психологія. Польсько-український, україно-польський журнал* / за ред. Т. Левовицького, В. Зязюна, І. Вільш, Н. Ничкало. Ченстохова-Київ, 5, с. 357-380.
119. Зязюн, І., 2012. Педагогічна психологія чи психологічна педагогіка?! *Естетика і етика педагогічної дії : збірник наукових праць*, 3, с. 20-38.
120. Іванішена, С., 2006. Форми та методи інтерактивного навчання. *Початкова школа*, 3. с. 9-11.
121. Іванова І.Б., 2014. Концепції нормалізації в інтегрованому соціальному середовищі. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*, 11(13) [online] Режим доступу: <<http://ap.uu.edu.ua/article/18>> [Дата звернення 1 серпня 2019].
122. Івашова, А., 2010. *Дислексія: причини, діагностика та корекція* [online] Режим доступу: <<http://osvitanova.com.ua/posts/1463-dysleksiia-prychyny-diahnostyka-ta-korektsiia>> [Дата звернення 12 липня 2018].



123. Ілляшенко, Т., 2009. Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній заклад. *Соціальний педагог*, 5, с. 30.

124. Колупаєва, А.А., Софій, Н.З., Найда, Ю.М. та ін., 2007. *Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навчально-метод. посіб.* За заг. ред. Даніленко Л.І. [online] Режим доступу: <[http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/3026/1/Sofiy\\_N\\_2.pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/3026/1/Sofiy_N_2.pdf)> [Дата звернення 1 липня 2019].

125. Інститут модернізації змісту освіти, 2019. *Перелік навчальної літератури, рекомендованої Міністерством освіти і науки України для використання у закладах загальної середньої освіти для дітей з особливими освітніми потребами у 2018/2019 навчальному році, Лист МОН від 27.08.2018 №1/11-9110* [online] Режим доступу: <<https://imzo.gov.ua/pidruchniki/pereliki/>> [Дата звернення 17 червня 2019].

126. Ильичев, Л. Ф., Федосеев, П. Н., Ковалев, С. М. и Панов, В. Г. ред., 1983. *Методология. Философский энциклопедический словарь*. Москва: Сов. Энциклопедия.

127. Кабардов, М. К. и Арцишевская, Е. В., 2003. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенций. *Вопросы психологии*, 1, с. 34–49.

128. Кабінет міністрів України, 2011. *Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти* [online] Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п>> [Дата звернення 13 липня 2016].

129. Кабінет Міністрів України, 2013. *Постанова "Деякі питання встановлення лікарсько-консультативними комісіями інвалідності дітям"* (від 21 листопада 2013 р. № 917) [online] Режим доступу: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/917-2013-%D0%BF#Text>> [Дата звернення 12 лютого 2020].

130. Кабінет Міністрів України, 2011. *Постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 № 872 "Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах"* [online] Режим доступу: <<https://edirshkoly.mcfr.ua/npd-doc.aspx?npmid=94&npid=39307>> [Дата звернення 3 березня 2018].

131. Кабінет Міністрів України, 2003. *Постанова №585 "Про встановлення строку навчання у загальноосвітніх навчальних закладах для дітей з особливими освітніми потребами"* (від 23 квітня 2003 р., зі змінами, внесеними згідно з Постановою Кабінету Міністрів України № 753 від 26.10.2016) [online] Режим доступу: <<http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/585-2003-%D0%BF>> [Дата звернення 27 грудня 2018].

132. Кабінет Міністрів України, 2016. *Постанова № 753 "Про внесення змін до постанови Кабінету Міністрів України від 23 квітня 2003 р. № 585"* [online] Режим доступу: <<https://xn--80aagahqwyibe8an.com/kabineta-ministriv-postanovi/postanova-vid-jovtnya-2016-753-pro-vnesennya286961.html>> [Дата звернення 26 грудня 2018].

133. Каган, М. С., 1988. *Мир общения: проблема межсубъектных отношений*. Москва: Политиздат.

134. Казачінер, О. С., 2018. *Теоретичні і методичні засади розвитку інклюзивної компетентності вчителів філологічних дисциплін у системі післядипломної освіти*: автореф. дис. доктора пед. наук. Хмельницький: Хмельницький національний університет.

135. Калініченко, І.О., 2011. Понятійна термінологія інклюзивної освіти в Україні. *Постметодика*, 1(98), с. 12-17.

136. Калинин, С. А., 2011. Методологическое измерение аксиологии права. *Наукові праці Національного університету "Одеська юридична академія"*. 10, с. 269-279.

137. Калмикова, Л.В., 2007. Теоретичний аналіз проблеми інтеграції дітей та молоді з особливими потребами в освітніх закладах *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. Збірник наукових праць, 3(5), с. 222.

138. Капська, А. Й. ред., 2006. *Соціальна педагогіка*: підручник. 3-є вид. перероб. і доп. Київ: Центр учбової літератури.

139. Карелина, И.Б., 2008. Дифференциальная диагностика стертых форм дизартрии В: М.К. Шеремет и И.В. Мартиненко, ред. *Хрестоматія з логопедії: Історичні аспекти. Дислалія. Дизартрія. Ринолалія*: навчальний посібник. Київ: КНТ. с. 298-307.

140. Кармин, А. С. и Бернацкий, Г. Г., 2007. *Философия*. Учебник для ВУЗов. 2-е издание. СПб.: Питер.

141. Кас'яненко, О. М., 2018. *Формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії*: автореф дис. кандидата пед. наук. Тернопіль. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

142. Качмар, О., 2009. *Симптоми дитячого церебрального паралічу* [online] Режим доступу: <<http://www.dcp.com.ua/Симптоми%20ДЦП>> [Дата звернення 3 січня 2018].

143. Кічук, Н. В., 2016. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників педагогічного процесу у дошкільному закладі освіти як ключова ідея особистісно орієнтованої парадигми. *Педагогічний альманах*, 30, с. 10-15.

144. Килпатрик, У. Х., 1925. *Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе*. Ленинград : Брокгауз-Ефрон.

145. Класифікатор професій, 2016. *Розділ 2. Професіонали. Додаток А (обов'язковий), коди 2111.1–2490* [online] Режим доступу: <<http://www.buhoblik.org.ua/rizni/classificator/rozd2.html>> [Дата звернення 1 квітня 2019].

146. *Класифікація дітей, хворих на дитячий церебральний параліч (ДЦП)*, 2010 [online] Режим доступу: <<http://juramax.com/article.php?id=51>> [Дата звернення 10 грудня 2017].
147. Ковальчукова, А., 2004. Нарисуйте счастье. *Учительская газета*, 10 [online] Режим доступу: <<http://old.ug.ru/archive/3301>> [Дата звернення 11 січня 2021].
148. Когут, І., 2014. Соціальна інтеграція осіб із інвалідністю та роль адаптивної фізичної культури в її реалізації. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*, 4, с. 61-66.
149. Козявкін, В.І. ред., 2011. *Метод Козявкіна – система інтенсивної нейрофізіологічної реабілітації*. Посібник реабілітолога. Львів: Дизайн-студія "Папуга".
150. Колодько, Т., 2007. Методологічний аспект професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови. *Рідна школа*, 1, с.48-50.
151. Колотило, М., 2013. Гуманістичний потенціал новітньої парадигми освіти в реаліях сучасної антропологічної кризи. *Філософія освіти*, 2(13), с.317-332.
152. Колупаєва, А.А., 2009. *Інклюзивна освіта: реалії та перспективи*: [монографія]. Київ: Самміт-Книга.
153. Кондаков, Н. И., 1971. *Логический словарь*, Москва: Наука.
154. Конопляста, С.Ю. та Сак Т.В., 2010. *Логопсихологія*: навч. посіб. Київ: Знання.
155. Константинов, Ф. В. гл. ред., 1964. *Методология. Философская энциклопедия*. Москва: "Советская энциклопедия".
156. Корнетов, Г.Б., 2013. *История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века*: [монографія]. Москва: АСОУ.

157. Костенко, Н., 2008. Масова комунікація. В: С.Макеєва, ред. *Соціологія: навч.посіб.*, 4-те вид., перероб. і доп. Київ: Т-во «Знання», КОО, с. 216-255.

158. Кравчинська, Т. С., 2012. *Педагогіка партнерства – основні ідеї, принципи та сутність* [online] Режим доступу: <[http://lib.iitta.gov.ua/707221/1/%D0%9A%D1%80%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B8%D0%BD%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0\\_%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8.pdf](http://lib.iitta.gov.ua/707221/1/%D0%9A%D1%80%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B8%D0%BD%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0_%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8.pdf)> [Дата звернення 04.09.2019].

159. Кравчук, О.А., 2018. Щодо застосування математичних методів у психології. *Збірник праць XI Міжнародної наукової конференції «Наука та освіта»*, Хайдусобосло, 4 -13 січня 2018, Хайдусобосло, Угорщина, с. 69-71.

160. Кравчук, О.А., 2019. Математичне моделювання як метод дослідження різних процесів. *Матеріали XV Міжнародної науково-практичної конференції «Наука та технології: крок в майбутнє – 2019»*, Прага, 22-28 лютого 2019, Прага, Чехія, с. 15-17.

161. Краєва, О.А., 2010. Криза ідентичності підліткового віку та її роль у становленні зрілої особистості. *Проблеми сучасної психології: збірник наук. праць*, 7, с. 310-321.

162. Кремень, В. Г. (ред.), 2004. *Вища освіта України і Болонський процес* : навч. посіб. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан.

163. Кремень, В.Г., ред., 2008. *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер.

164. Кремень В. Г. 2011. *Філософія людиноцентризму в освітньому просторі*. 2-ге вид. Київ: Т-во “Знання” України.

165. Кримський С. К., 2003. *Проект і проектування в сучасній цивілізації. Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати*. Київ: Департамент.

166. Кудбиддинова, Р. И., 2016. Психолого-педагогические аспекты обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья и

инвалидностью. *Научно-методический электронный журнал "Концепт"* [online], 8, с. 21-25. Режим доступа: <<http://e-koncept.ru/2016/56115.htm>> [Дата обращения 30 октября 2018].

167. Кузава, І.Б., 2013. *Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія і методика*: [монографія]. Луцьк: ПП Іванюк В.П..

168. Кузава, І.Б., 2012. Порівняльна характеристика термінів "інклюзія" та "інтеграція". *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 21, с. 149-153.

169. Кузьменчук, І., 2013. *Технології педагогічної майстерні у підготовці вчителя до педагогічного проектування* [online] Режим доступу: <[http://svitlit-kyiv.blogspot.com/p/blog-page\\_4192.html](http://svitlit-kyiv.blogspot.com/p/blog-page_4192.html)> [Дата звернення 11 січня 2021].

170. Купреева, О.И., 2011. Особенности психологического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья. В: С.В. Алехина и др., ред., *Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: международная научно-практическая конференция*. Москва, Российская федерация, 20-22 июня 2011. Москва: МГППУ.

171. Курлянд, З.Н., 2012. *Теорія і методика професійної освіти*: навчальний посібник. Київ: Знання.

172. Курлянд, З. Н., Хмелюк Р. І., Семенова А. В. та ін., 2005. *Педагогіка вищої школи*: Навч. посіб. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ: Знання.

173. Лавриненко, В.Н. и Путилова, Л.М. 2014. *Исследование социально-экономических и политических процессов*: учебник для бакалавров. 3-е изд., пер. и доп. Москва : Издательство Юрайт.

174. Левченко, И.Ю. и Ткачева, В.В., 2008. *Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: методическое пособие*, Москва: Просвещение.

175. Леонтьев, А. Н., 1983. *Избранные психологические произведения*: в 2 т., Т. 1. Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко, А. А. Леонтьева, А. В. Петровского. Москва : Педагогіка.
176. Леонтьев, А. Н., 1983. *Деятельность. Сознание. Личность*. Собр. соч.: В 2 т., Т.2. Москва : Педагогика.
177. Лехин, И.В. и Петров, Ф.Н., ред., 1955. *Словарь иностранных слов*. Москва: Государственное издательство иностранных и национальных словарей.
178. Лечение органов зрения, 2018. *Что и как видят люди, болеющие косоглазием?* [online] Режим доступа: <<https://bolvglazah.ru/kosoglazie/kak-vidyat-kosoglazyie-lyudi.html>> [Дата обращения 29 января 2018].
179. Ломов, Б. Ф., 1991. *Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии*. Москва : Педагогика.
180. Луговський, А., Сварник, М. та Падалка О., укл., 2008. *Реабілітаційний супровід навчання неповносправних дітей: методичний посібник*. Львів: Колесо.
181. Малафіїк, І.В., 2005. *Дидактика*: навчальний посібник. Київ: Кондор.
182. Малишевська, І.А., 2015. Інтеграція як форма соціального буття дітей з особливими потребами. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7(51), с. 368-375.
183. Малишевська, І. А., 2018. *Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища*. Доктор наук. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України.
184. Малофеев, Н.Н. и Шматко, Н.Д., 2008. Базовые модели интегрированного обучения. *Дефектология*, 1, с. 73.
185. Мальська, М. П., Бордун, О. Ю., 2010. *Планування туристичної діяльності*: підручник. Київ: Знання.

186. Манаев, О.Т., 1991. *Контент-анализ – описание метода. Социологические исследования*, 8, с. 32-44.
187. Мартинчук, О. В., 2019. *Теорія та практика підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі*. Доктор наук. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка.
188. Марцин, В.С., Міценко, Н.Г., Даниленко, О.А. та ін., 2002. *Основи наукових досліджень*: навч. посіб. Львів: Ромус-Поліграф.
189. Масікевич, Ю. Г., Шестопапов, О. В., Негадайло, А. А. та ін., 2015. *Теорія систем в екології* : підручник. Суми: Сумський державний університет.
190. Матвієнко Т.М., Пащенко Л.М., 2017. *ENGLISH: зошит-шаблон для початкової школи*. Харків: "Ранок".
191. *Медицинский справочник болезней*. Болезни уха, горла, носа, 2018. Функциональный парез гортани. Болезни уха, горла, носа [online] Режим доступа: <[http://www.krasotaimedicina.ru/diseases/zabolevanija\\_lor/functional-laryngeal-paresis](http://www.krasotaimedicina.ru/diseases/zabolevanija_lor/functional-laryngeal-paresis)> [Дата обращения 23 января 2018].
192. *Медицинский справочник болезней*. Нервные болезни, 2018. Атаксии [online] Режим доступа: <[http://www.krasotaimedicina.ru/diseases/zabolevanija\\_neurology/ataxia](http://www.krasotaimedicina.ru/diseases/zabolevanija_neurology/ataxia)> [Дата обращения 21 января 2018].
193. Международная клиника реабилитации. Метод Козьявкина, 2015. *Реабилитация пациентов страдающих детским церебральным параличом – ДЦП* [online] Режим доступа: <[http://www.reha.lviv.ua/game-based-rehabilitation.98.html?&no\\_cache=1&L=1](http://www.reha.lviv.ua/game-based-rehabilitation.98.html?&no_cache=1&L=1)> [Дата обращения 7 августа 2018].
194. Міністерство освіти і науки України, 2018. *Навчальні програми з іноземних мов I для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 5 – 9 класи* [online] Режим доступу: <<https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>> [Дата звернення 23 червня 2019].



195. Міністерство освіти і науки України, 2020. Статистичні дані [online] Режим доступу: <<https://mon.gov.ua/ua/statistichni-dani>> [Дата звернення 08 лютого 2021]

196. Міністерство охорони здоров'я України, 2006. *Клінічний протокол надання неонатологічної допомоги дітям* [online] Режим доступу: <<http://medstandart.net/browse/2085>> [Дата звернення 21 січня 2018].

197. Міністерство розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України, 2020. *Реєстр професійних стандартів. Вчитель закладу загальної середньої освіти* [онлайн]. Режим доступу: <[https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv&fbclid=IwAR0NPFw\\_4pQoRSWD9g4gQCtiIRQ0sY5sYdBdLYDDEqApN5lnojZnJUfXY](https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv&fbclid=IwAR0NPFw_4pQoRSWD9g4gQCtiIRQ0sY5sYdBdLYDDEqApN5lnojZnJUfXY)> [Дата звернення 14 грудня 2021].

198. Миронова, С. П., 2016. Реалії та перспективи забезпечення інклюзивної освіти фахівцями. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: збірник наукових праць*, 32(2). с. 5-10.

199. Мисечко, О.Є., 2002. *Методика навчання англійської мови у середній школі: навчальний посібник-практикум для студентів*. Житомир: Полісся.

200. Михайліченко, М.В. і Рудик, Я.М., 2016. *Освітні технології: навчальний посібник*, Київ: ЦП "КОМПРИНТ".

201. Мойсеюк, Н. Є., 2007. *Педагогіка: навчальний посібник*. 5-те вид., доп. і перероб. Київ: Б. в.

202. МОНмолодьспорту України, 2012. *Додаток до листа МОНмолодьспорту №1/9-529 від 26.07.12 "Психологічний і соціальний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання"* [online] Режим доступу: <[http://metodist.ucoz.com/news/list\\_monmolodsport\\_1\\_9\\_529\\_vid\\_26\\_07\\_12\\_roku/2012-07-30-931](http://metodist.ucoz.com/news/list_monmolodsport_1_9_529_vid_26_07_12_roku/2012-07-30-931)> [Дата звернення 23 жовтня 2017].

203. МОНмолодьспорту України, 2012. *Інструктивно-методичний лист МОНмолодьспорту № 1/9-384 від 18.05.12 "Про організацію інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах"* [online] Режим доступу: <<http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/1287->> [Дата звернення 20 жовтня 2017].

204. МОН України, 2018. *Зарахування до спеціальних закладів загальної середньої освіти: Проект* [online] Режим доступу: <<https://www.pedrada.com.ua/article/2230-zarahuvannya-do-spetsalnih-zakladv-zagalno-seredno-osvti-proekt>> [Дата звернення 18 лютого 2018].

205. МОН України, 2011. *Положення про вечірню (змінну) школу* [online] Режим доступу: <<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0758-05>> [Дата звернення 7 березня 2018].

206. МОН України, 2016. *Положення про дистанційне навчання* [online] Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13>> [Дата звернення 20 лютого 2018].

207. МОН України, 2003. *Положення про загальноосвітню школу-інтернат та загальноосвітню санаторну школу-інтернат* [online] Режим доступу: <<http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0525-03>> [Дата звернення 18 лютого 2018].

208. МОН України, 2016. *Положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах* [online] Режим доступу: <[https://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/50829/](https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/50829/)> [Дата звернення 20 лютого 2018].

209. МОН України, 2010. *Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах* [online] Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1412-10>> [Дата звернення 23 березня 2018].

210. МОН України, 2008. *Положення про спеціальну загальноосвітню школу (школу-інтернат) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або)*

*розумового розвитку* [online] Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1219-08> [Дата звернення 18 лютого 2018].

211. МОН України, 2016. *Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова. 10-11 клас. Академічний рівень* [online] Режим доступу:

<[http://20zoshmk.at.ua/load/dlja\\_vchiteliv/programi\\_ta\\_metodichni\\_rekomendaciji/p rogrami\\_dlja\\_10\\_11\\_kl/22-1-0-72](http://20zoshmk.at.ua/load/dlja_vchiteliv/programi_ta_metodichni_rekomendaciji/p rogrami_dlja_10_11_kl/22-1-0-72)> [Дата звернення 20 січня 2018].

212. МОН України, 2016. *Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова. 10-11 клас. Профільний рівень* [online] Режим доступу:

<[http://20zoshmk.at.ua/load/dlja\\_vchiteliv/programi\\_ta\\_metodichni\\_rekomendaciji/p rogrami\\_dlja\\_10\\_11\\_kl/22-1-0-72](http://20zoshmk.at.ua/load/dlja_vchiteliv/programi_ta_metodichni_rekomendaciji/p rogrami_dlja_10_11_kl/22-1-0-72)> [Дата звернення 20 січня 2018].

213. МОН України, 2016. *Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Іноземна мова. 10-11 класів. Рівень стандарту* [online] Режим доступу:

<[http://20zoshmk.at.ua/load/dlja\\_vchiteliv/programi\\_ta\\_metodichni\\_rekomendaciji/p rogrami\\_dlja\\_10\\_11\\_kl/22-1-0-72](http://20zoshmk.at.ua/load/dlja_vchiteliv/programi_ta_metodichni_rekomendaciji/p rogrami_dlja_10_11_kl/22-1-0-72)> [Дата звернення 20 січня 2018].

214. Морозова, Л. П., 2010. Гуманізм: особливості історичного розвитку. Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції "Гуманізм та освіта" [online] Режим доступу: <<http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/morozova.php>> [Дата звернення 3 серпня 2019].

215. Морозова, Т.И., 2013. Практико-ориентированные технологии, как необходимое условие творческого развития студентов. В: *Информационные технологии в образовании: XIII Южно Российская межрегиональная научно-практическая конференция-выставка* [online] Режим доступа: <http://иторостов.рф/2013/section/212/96837/> [Дата обращения 27 октября 2018].

216. Москаленко, Л.М. 2009. *Про особливості укладання навчальних програм гуртків, студій, творчих об'єднань у позашкільних навчальних закладах*

[online] Режим доступу: <<http://www.ippro.org.ua>> [Дата звернення 2 березня 2018].

217. Москаленко, В. В., 2007. *Психологія соціального впливу* : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури.

218. Мосьпан, Н. В., 2011. Технологія групової діяльності. *Збірник наукових праць*, 95 [online] Режим доступу: <<http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/5078/1/MOS%E2%80%99PAN.pdf>> [Дата звернення 27 липня.2019].

219. Муравьёва, Г. Е., 2002. Вопросы теории проектирования образовательных процессов. *Педагогическое образование и наука*, 4, с. 14-21.

220. Мухіна, І., 2008. *Що таке педагогічна майстерня?* [online] Режим доступу: <<https://osvita.ua/school/method/1908/>> [Дата звернення 10 січня 2021].

221. Національна асамблея людей з інвалідністю, 2013. *Національна доповідь "Про становище осіб з інвалідністю" Міністерства соціальної політики України та Державної установи Науково-дослідного інституту соціально-трудова відносин* [online] Режим доступу: <<http://naiu.org.ua/pro-stanovishche-osib-z-invalidnistyu-v-ukrajini/>> [Дата звернення 18 вересня 2017].

222. *Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки*. [online] Режим доступу: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF#Text>> [Дата звернення 25 липня 2020].

223. Нечипоренко, В.В. та Сілявіна, Ю.С., 2018. Становлення сучасної теорії і практики педагогічної реабілітації вихованців з особливими потребами. *Актуальні питання корекційної освіти: зб. наук. праць*, [online] 10. Режим доступу: <<http://aqce.com.ua/vipusk-n10-2018/nechiporenko-vv-siljavina-jus-stanovlennja-suchasnoi-teorii-i-praktiki-pedagogichnoi-reabilitacii.html>> [Дата звернення 12 квітня 2017].

224. Ніколаєва, С.Ю., Бігич, О.Б., Бражнік, Н.О., Гапонова, С.В., Нєкрасова, Т.А., Олійник, Т.І., Онищенко, К.І. та інші, 1999. *Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах*: підручник. Київ: Ленвіт.

225. Ніколаєва, С.Ю., ред., 2003. *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: Вивчення, викладання, оцінювання*. Київ: Ленвіт.

226. Ніколаєва, С.Ю., ред., 2011. *Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції*: курс лекцій. Київ: Ленвіт.

227. Никитина, М. А., Захаров, А. Н., Насонова, В. В., Лисицин, А. Б., Горбатов, В. М. 2017. Моделирование как метод научного познания сложных мясных систем. *Теория и практика переработки мяса*, №3, с. 71.

228. *Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи*, 2016. Під заг. ред. М. Грищенка [online] Режим доступу: <<https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>> [Дата звернення 04.09.2019].

229. Новикова, Ю.Б., 2014. *Практико-ориентированный подход к профессиональной подготовке британского учителя: конец XX - начало XXI вв.*): автореф. дис. кандидата пед. наук. Москва: Государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный областной социально-гуманитарный институт»

230. Новый энциклопедический словарь. 2007. Москва: *Большая Российская энциклопедия*: РИПОЛ класик, с. 1113.

231. Нор, К.Ф., 1998. *Технология организации групповой учебной деятельности*. Николаев: Иллион.

232. Овсієнко, Л., 2017. Компетентнісний підхід до навчання: теоретичний аналіз. *Педагогічний процес: теорія і практика (Серія: Педагогіка)*, 2(57), с. 82-87.

233. Овчарук, О. В. (ред.), 2004. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи* : Бібліотека з освітньої політики. Київ: "К.І.С."

234. Огурцов, П. А., Юдин, Э. Г. сост., 1978. Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки. Москва: Наука, с. 38-39.

235. ООН, 1975 *Декларация ООН о правах инвалидов* [online] Режим доступа: <[http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/disabled.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/disabled.shtml)> [Дата обращения 16 сентября 2017].

236. ООН, 2006. *Конвенция про права осіб з інвалідністю*. [online] Режим доступа: <[http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995\\_g71](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_g71)> [Дата звернення 16 вересня 2017].

237. Оршанський, Л. і Сидоренко, В., 2006. *Професійна педагогіка*: навч. посіб. для студентів спеціальності "Професійне навчання". Київ.

238. ОСВІТА .UA, 2019. *Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України «Щодо посадових обов'язків асистента вчителя» від 25.09.2012 № 1/9-675* [online] Режим доступа: <[https://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/32125/](https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/32125/)> [Дата звернення 10 лютого 2018].

239. Офіційний сайт Рішельєвського ліцею при Одеському національному університеті, 2018. *Дистанційна освіта* [online] Режим доступа: <<http://www.rl.odessa.ua/index.php/uk/>> [Дата звернення 16 лютого 2018].

240. Павлова, Л.В., 2013. *Практико-ориентированное обучение (из опыта стажировки в Швеции)* [online] Режим доступа: <[http://sociosphera.com/publication/journal/2013/3085/praktikoorientirovannoe\\_obuchenie\\_iz\\_opyta\\_stazhirovki\\_v\\_shvecii/](http://sociosphera.com/publication/journal/2013/3085/praktikoorientirovannoe_obuchenie_iz_opyta_stazhirovki_v_shvecii/)> [Дата обращения 14 марта 2018].

241. Пазенок, В.С., Лях, В.В., Соболев, О.М. та ін., 2001. *Гуманізм: сучасні інтерпретації та перспективи*. Київ: Український Центр духовної культури.

242. Пазенок, В.С. ред., 1999. *Суспільство на порозі XXI століття: філософське осмислення плинного світу*. Київ: Український Центр духовної культури, 1999.

243. Палига, О. В. і Притула, І. А., 2015. *Інноваційні технології навчання при підготовці валіфікованих робітників в системі професійно-технічної освіти* [online] Режим доступу: <<http://vpl57.zp.ua/file/IYPNoweV>> [Дата звернення 27 липня 2019].

244. Панасенко, Е., 2011. Типологія експериментів у вітчизняній педагогічній науці та практиці. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, 38, с. 201-208.

245. Панченко, Т.Л., 2004. Психолого-педагогічні основи розвитку здібностей до самостійної роботи у студентів з обмеженими фізичними можливостями. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: збірник наукових праць*. 1(3), с. 287-296.

246. Пассов, Е. И., Кузовлев, В. П., Кузовлева, Н. Е. и Царькова, В. Б., 2001. *Мастерство и личность учителя: на примере деятельности учителя иностранного языка*. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Флинта, Наука.

247. Педагогіка партнерства" як один із факторів ефективної взаємодії учасників освітнього процесу. *Інтернет-газета Віньковецького РМК "Методичні діалоги"* [online] Режим доступу: <[http://metoddialogu.blogspot.com/2017/11/blog-post\\_11.html](http://metoddialogu.blogspot.com/2017/11/blog-post_11.html)> [Дата звернення 02.09.2019].

248. Педрада. Портал освітян України, 2017. *Нова редакція Типового навчального плану для старшої школи* [online] Режим доступу: <<https://www.pedrada.com.ua/article/1653-nova-redaktsya-tipovogo-navchalnogo-planu-dlya-starsho-shkoli>> [Дата звернення 15 липня 2018].

249. Педрада. Портал освітян України, 2017. *Усталена форма індивідуальної програми розвитку дитини* [online] Режим доступу:

<[https://www.pedrada.com.ua/article/1422-ustalena-forma-ndividualno-programi-rozvitku-ditini?from=PW\\_Auth&ustp=W](https://www.pedrada.com.ua/article/1422-ustalena-forma-ndividualno-programi-rozvitku-ditini?from=PW_Auth&ustp=W)> [Дата звернення 4 квітня 2018].

250. Петровский, Б.А., 1977. *Большая медицинская энциклопедия*, том 5., 3-е изд. Москва: МЕДГИЗ.

251. Пинский, А. А. (ред.), 2001. *Стратегия модернизации содержания общего образования: материалы для разработки документов по обновлению общего образования*. М. : ООО “Мир книги”.

252. Полат, Е. С., Бухаркина, М. Ю. и Моисеева, М. В., 2004. *Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений* [под. ред. Е. С. Полат]. М.: Академия.

253. Пометун, О., 2017. *Що таке таксономія Блума і як вона працює на уроці*. Освітня платформа "Критичне мислення" [online] Режим доступу: <<http://www.criticalthinking.expert/usi-materialy/shho-take-taksonomiya-bluma-i-yak-vona-pratsyuue-na-urotsi/>> [Дата звернення 28.08.2019].

254. Пономарьова, Г. Ф., 2014. Взаємодія викладача і студента у навчально-виховному процесі педагогічного ЗВО. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. [online] 45. Режим доступу: <<http://library.uipa.edu.ua/images/data/zbirnik/ problemu45/6.pdf>> [Дата звернення 03.09.2019].

255. Практика управління закладом освіти, 2018. *Типові навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів (III ступінь) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку* [online] Режим доступу: <[https://edirshkoly.mcfr.ua/npd-doc.aspx?npmid=94&npid=18610&utm\\_source=http://www.pedrada.com.ua&utm\\_medium=refer&utm\\_campaign=content\\_link](https://edirshkoly.mcfr.ua/npd-doc.aspx?npmid=94&npid=18610&utm_source=http://www.pedrada.com.ua&utm_medium=refer&utm_campaign=content_link)> [Дата звернення 23 квітня 2019].

256. Прикот, О. Г., 1997. *Методологические основания педагогической системологии*. Доктор наук. СПб: Санкт-петербургский государственный университет.



257. "Педагогіка партнерства" як один із факторів ефективної взаємодії учасників освітнього процесу [online] *Інтернет-газета Віньковецького РМК "Методичні діалоги"*. Режим доступу: <[http://metoddialogu.blogspot.com/2017/11/blog-post\\_11.html](http://metoddialogu.blogspot.com/2017/11/blog-post_11.html)> [Дата звернення 03.09.2019].

258. Гуружапов, В. А. ред., 2014. *Педагогическая психология* : учебник для бакалавров. Москва: Издательство Юрайт.

259. Пенькова, С., 2018. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження інклюзивної освіти молодших школярів *Соціальне партнерство в інклюзивній освіті: європейський вектор, українські реалії. Збірник наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції, 15 березня 2018 р.* Ізмаїл: РВВ ІДГУ, с. 47-49.

260. Петров, О., 2008. Лінгвосоціокультурна компетентність майбутніх учителів іноземних мов як педагогічне поняття. *Рідна школа*, 6, с. 52–54.

261. Полат, Е. С., Бухаркина, М. Ю., Моисеева, М. В., Петров, А. Е., 2002. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования*. Москва : Академия.

262. Прокоф'єва, М., 2011. Системний підхід у підготовці майбутнього педагога до реалізації диференційованого навчання. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 4(2), с. 315-322.

263. Пролєєв, С., 2014. "Суспільство знань" як антропологічна ситуація. *Філософія освіти*, 1(14), с. 7-24.

264. Прошкін, В. В., 2015. Педагогічна система як предмет наукового дослідження. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 4(45), с. 7-12.

265. Пехота, О.М., Кіктенко, А.З., 2001. *Освітні технології: навч.–метод. посіб. за заг. ред. О. М. Пехоти*. Київ: А. С. К.

266. Рада Європи. Кабінет Міністрів, 2006. *Рекомендація Rec (2006)5. Комітету міністрів державам-членам про План дій Ради Європи щодо сприяння правам і повній участі людей з обмеженими можливостями в суспільстві:*

покращення якості життя людей з обмеженими можливостями в Європі в 2006-2015. [online] Режим доступу: <[http://www.coe.int/t/dg3/disability/ActionPlan/PDF/Rec\\_2006\\_5\\_Ukraine.pdf](http://www.coe.int/t/dg3/disability/ActionPlan/PDF/Rec_2006_5_Ukraine.pdf)> [Дата звернення 25 вересня 2017].

267. Радість дитинства – вільні рухи, 2006. *Що таке ДЦП* [online] (Останнє оновлення 29 січня 2016 року) Режим доступу: <<http://www.dcp.org.ua/parents/abdcpr/whatdcp.html>> [Дата звернення 10 грудня 2017].

268. Розенталь, М. М. и Юдин, Э. Г., ред., 1963. *Методология. Философский словарь*. Москва: Издательство политической литературы.

269. Романюк, С. В., 2019. Сучасні технології навчання осіб з особливими освітніми потребами. *Педагогічний пошук*, № 1(101), с. 37-40

270. Рорти, Р., 1996. *Случайность. Ирония. Солидарность*. Москва: Русское феноменологическое общество.

271. Рубинштейн, С. Л., 1992. Самосознание личности и ее жизненный путь. *Основы общей психологии*: В 2 т. Москва: Педагогика.

272. Русских, Г.А., 2004. Педагогическая мастерская как средство подготовки учителя к проектированию адаптивной образовательной среды ученика. *Методист*, 2, с. 25-28.

273. Ручка, А. О., 2001. *Антропология соціальна і культурна*. В: Енциклопедія сучасної України [online] Режим доступу: <[http://esu.com.ua/search\\_articles.php?id=43061](http://esu.com.ua/search_articles.php?id=43061)> [Дата звернення 12 липня 2018].

274. Савченко, О.Я., 2002. *Дидактика початкової школи*: підручник для студентів педагогічних факультетів. Київ: Генеза.

275. Савчин, М.В. та Василенко, Л.П., 2006. *Вікова психологія*: навч. посібник. Київ: Академвидав.

276. Садова, В., 2011. Історико-педагогічна компетентність як передумова формування педагогічної культури майбутнього вчителя. *Імідж сучасного педагога*, 4 (113), с. 5-8.

277. Сайт Bookbridge. Внимание: дислексия. Часть 1 [online] Режим доступу: <<http://bookbridge.spb.ru/articles/dyslexia/>> [Дата звернення 12 січня 2021 року].

278. Сайт Голованівського районного будинку дитячої та юнацької творчості. Організація та проведення майстер класів [online] Режим доступу: <[http://www.golovanivsk-bdut.kr.sch.in.ua/informaciya\\_pro\\_zaklad/metodichna\\_robota\\_bdyut/metodichna\\_majsternistj/organizaciya\\_ta\\_provedennya\\_majster\\_klasiv/](http://www.golovanivsk-bdut.kr.sch.in.ua/informaciya_pro_zaklad/metodichna_robota_bdyut/metodichna_majsternistj/organizaciya_ta_provedennya_majster_klasiv/)> [Дата звернення 11 січня 2021].

279. Сайт клиники "Времена года", 2018. *Детский церебральный паралич (ДЦП)*. [online] Режим доступа: <<http://www.insult-klinika.com.ua/detskij-cerebralnyj-paralich>> [Дата обращения 17 декабря 2017].

280. Сайт Міністерства освіти і науки України, 2019. *Інклюзивне навчання* [online] Режим доступу: <<https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya>> [Дата звернення 18 вересня 2019].

281. Сайт На урок. *Ігри та вправи на подолання дисграфії* [online] Режим доступу: <<https://naurok.com.ua/post/igri-ta-vpravi-dlya-podolannya-disgrafi>> [Дата звернення 28 січня 2019].

282. Сак, Т.В., 2014. Диференційований підхід до навчання учнів з особливими освітніми потребами. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 26, с. 213-217.

283. Сак, Т.В., 2005. *Психолого-педагогічні основи управління учбовою діяльністю учнів із затримкою психічного розвитку у школі інтенсивної педагогічної корекції*. Київ: Актуальна освіта.

284. Самсонова Л. 2015. *Як дати всім дітям повноцінну освіту*. Insider, [online] Режим доступу: <http://www.theinsider.ua/lifestyle/5578081873c36/> [Дата звернення 3 лютого 2018].

285. Селевко, Г.К., 2005. *Альтернативные педагогические технологии*, Москва: НИИ школьных технологий.

286. Семенова, К.А., Мастюкова, Е.М. и Смуглин, М.Я., 2008. Дизартрии. В: М.К. Шеремет и І.В. Мартиненко, ред. В: *Хрестоматія з логопедії: Історичні аспекти. Дислалія. Дизартрія. Ринопалія*: навчальний посібник. Київ: КНТ.

287. Сікорський, П.І., 1998. *Теоретико-методологічні основи диференційованого навчання*: [монографія]. Львів: Каменяр.

288. Сікорський, П.І., 2000. *Теорія і методика диференційованого навчання*. Львів: "Сполом".

289. Сікорський, П.І., 2001. *Теорія і методика диференційованого навчання в середніх загальноосвітніх і професійних навчальних закладах*: автореф. дис. доктора пед. наук. Київ: Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

290. Силкіна, С., 2015. "Новий гуманізм" як світоглядна засада освітньої стратегії ЮНЕСКО. *Філософія освіти*, (16), с. 221-225.

291. Система тестування, 2016. *Прикладне програмне забезпечення* [online] Режим доступу: <<http://kn.esy.es/uncategorized/%D0%BF%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D0%B4%D0%BD%D0%B5-%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BD%D0%B5-%D0%B7%D0%B0%D0%B1%D0%B5%D0%B7%D0%BF%D0%B5%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F/>> [Дата звернення 20 серпня 2018].

292. Скиба, М., 2019. *Краще разом. Що таке педагогіка партнерства і навіщо вона в НУШ* [online] Режим доступу: <<https://nus.org.ua/articles/pedagogika-partnerstva-shho-tse-take-ta-yak-zrozumity-chy-vona-ye-u-shkoli/>> [Дата звернення 04.09.2019].

293. Скоромец, А.А., ред., 2009. *Соматоневрология: руководство для врачей*. Санкт Петербург: СпецЛит.

294. Скрипченко, О. В., Долинська, Л. В., Огороднійчук, З. В., Лисянська, Т. М., Зелінська, Т. М. та ін., 2012. *Загальна психологія: Підручник для студ. вищ. навч. закл.* Київ: Вид-во: "Каравела".
295. Скрипченко, О. В. , Долинська, Л. В. , Огороднійчук, З. В. та ін. (упор.), 2007. *Загальна психологія: хрестоматія.* Київ: Вид-во: "Каравела".
296. Смагина, М. В., 2007. Социально-конструктивистская парадигма в социальном знании как альтернатива традиционной методологии. *Журнал социологии и социальной антропологии*, 10, 2. с. 73-84.
297. Сокольнікова, О.В., 2007. Проблема рівних можливостей і залучення до суспільного життя людей з особливими потребами. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами.* Збірник наукових праць, 2(4), с. 73-77.
298. Сокур, Н., Шульгина, Т., 2016. Современные проблемы социальной политики в сфере защиты лиц с инвалидностью в Украине. *Актуальні проблеми державного управління*, 1(65), с. 88-91.
299. Союз благотворительных организаций, 2017. Спастическая диплегия [online] Режим доступа: <[http://www.sbornet.ru/dict/spasticheskaja\\_diple\\_gija](http://www.sbornet.ru/dict/spasticheskaja_diple_gija)> [Дата обращения 15 января 2018].
300. Спиркин, А. Г., Юдин, Э.Г., Ярошевский, М. Г., 1983. *Методология. Философский энциклопедический словарь.* МОСКВА: Советская энциклопедия.
301. Справочник по неврологии, 2013. Скандированная речь – характерна для рассеянного склероза и других нарушений [online] Режим доступа: <<http://neurodoc.ru/bolezni/narusheniya-rechi/skandirovannaya-rech.html>> [Дата обращения 26 января 2018].
302. Столяренко, Л.Д., 2012. Человек как субъект деятельности. *PSYERA* [online] Режим доступа: <<https://psyera.ru/tags/deyatelnost>> [Дата звернення 25.08.2019].

303. Султанова, Л., 2016. Обґрунтування вибору методу моделювання у дослідженні процесу розвитку полукультурної компетентності майбутніх викладачів. *Витоки педагогічної майстерності*, 17, с. 169-174.

304. Сумський навчально-методичний центр професійно-технічної освіти, 2013. *Соціальна інтеграція дитини-інваліда в Україні: концепція, завдання, перспективи*. [online] Режим доступу: <<http://nmcpto.sumy.ua/wp-content/uploads/2013/10/1.pdf>> [Дата звернення 27 вересня 2017].

305. Таранченко, О.М., Найда, Ю.М., 2012. *Диференційоване викладання в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник*. Київ: Видавнича група “АТОПОЛ”.

306. Тарасун, В.В., 2008. Стерта форма дизартрії: діагностика та особливості логопедичної роботи. В: М. К. Шеремет и І. В. Мартиненко, ред. *Хрестоматія з логопедії: Історичні аспекти. Дислалія. Дизартрія. Ринологія: навчальний посібник*. Київ: КНТ. с. 291-294.

307. Тарелкін, Ю. П., Цикін, В. О., 2010. *Методологія наукових досліджень: навч. посіб.* Суми: Видавництво СумДПУ ім. А. С. Макаренка.

308. Татур, Ю. Г., 2006. *Высшее бразование: методология и опыт проектирования*. Москва: Лотос.

309. *Типи проектів* [online] Режим доступу: <<http://www.intel.ua/content/dam/www/program/education/emea/ua/uk/documents/project-design/thinking-skills/project-ideas.pdf>> (Дата звернення 12 вересня 2016 року).

310. Тихолаз, С. І., 2011. *Контекстний підхід до організації навчального процесу як умова розвитку професійної спрямованості студентів медичного університету* [online] Режим доступу: <[file:///C:/Users/User/Downloads/Znpkhist\\_2011\\_4\\_38.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Znpkhist_2011_4_38.pdf)> [Дата звернення 26 серпня 2019].

311. Томина, Е.Ф., 2011. Педагогические идеи Джона Дьюи: История и современность. *Вестник ОГУ*, 2(121), с. 360-366.
312. Томчук, С.М., 2004. Теоретичний аналіз проблем адаптації дітей з особливими потребами до навчання в школі. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. Збірник наукових праць, 1(3), с. 339-343.
313. ТСН, 2015. *Соціальна інклюзія в Україні: низький рівень прийняття найбільш вразливих дітей* [online] Режим доступу: <<https://tsn.ua/ukrayina/socialna-inklyuziya-v-ukrayini-nizkiy-riven-priynyattya-naybilsh-vrazlivih-ditey-542073.html>> [Дата звернення 1 серпня 2019].
314. Трофімов, Ю.Л., 2008. *Психологія: підручник*. Київ: Либідь.
315. Трухін, І.О., 2005. *Соціальна психологія спілкування: навчальний посібник*. Київ: Центр навчальної літератури.
316. Туркот, Т.І., 2011. *Педагогіка вищої школи: навч. посіб.: реком.* МОН України для студентів магістратури вищих навчальних закладів непедагогічного профілю. Херсон.
317. Тюшнякова, Р., 2012. *Психологічні аспекти дискримінації дітей та молоді з інвалідністю на різних рівнях суспільних відносин* [online] Режим доступу: <[http://grain.ucoz.net/publ/psikhologichni\\_aspekti\\_diskriminaciji\\_ditej\\_ta\\_molodi\\_z\\_invalidnistju\\_na\\_riznikh\\_rivnjakh\\_suspilnikh\\_vidnosin/1-1-0-16](http://grain.ucoz.net/publ/psikhologichni_aspekti_diskriminaciji_ditej_ta_molodi_z_invalidnistju_na_riznikh_rivnjakh_suspilnikh_vidnosin/1-1-0-16)> (Дата звернення 17 лютого 2019).
318. Урядовий портал, 2018. *Державний стандарт початкової освіти* [online] Режим доступу: <<https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>> [Дата звернення 21 квітня 2018].
319. Фіцула, М.М., 2009. *Педагогіка: навчальний посібник*. Київ: Академвидав.

320. Фридман Л. М., Кулагина И. Ю., 1991. *Психологический справочник учителя*. Москва: Просвещение.
321. Фролов, И. Т., Араб-Оглы и Э. А., Арефьева Г. С., 1989. *Введение в философию: учебник для вузов*. Ч. 2. Москва: Политиздат.
322. Фролов, И. Т., ред., 1981. *Философский словарь*, 4-е изд., Москва: Политиздат.
323. Хуторской, А. В., 2003. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*, 2, с. 58-64.
324. Центр освіти Оптіма, 2019. *Дистанційна школа "Optima"* [online] Режим доступу: <<https://optima.school/>> [Дата звернення 3 червня 2019].
325. Цехмістрова, Г. С., 2003. *Основи наукових досліджень*: Навчальний посібник. Київ: Видавничий Дім "Слово".
326. Чайка, В.М., 2011. *Основи дидактики*: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Академвидав.
327. Чайковський, М. 2012. Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 2. с. 16-18.
328. Чайковський, М.Є., 2015. *Інтеграція та інклюзія молоді з особливими потребами: соціально-педагогічна складова*. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», 10, с. 69-73.
329. Чередниченко, Л. А., 2009. Технологія формування полікультурної компетентності майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки. *Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції "Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України", 22–23 вересня 2009, 2, с. 170–173.



330. Шаронова, О.В., 2012. *Применение практико-ориентированных методов обучения при реализации учебного процесса в колледже* [online] Режим доступа: <<http://elib.osu.ru/bitstream/123456789/1356/1/2662-2665.pdf>> [Дата обращения 27 октябрь 2018].

331. Шевців, З. М., 2017. Педагогічна система професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі. *Нова педагогічна думка*, 2 (90). с. 59-63.

332. Шевців, З. М., 2017. *Теорія і методика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу*. Доктор наук. Рівненський державний гуманітарний університет.

333. Шелехова, Л. В., 2015. *Математические методы в психологии и педагогике: в схемах и таблицах*. Санкт Петербург : Изд-во "Лань".

334. Шипицына, Л. М., 2000. Экскурс в историю интеграции. В: М. Н. Назарова, ред. *Специальная педагогика*. Москва: Академия, с. 355-372.

335. Шишов, С. Е., Кальней В. А., 2000. *Школа : мониторинг качества образования*. М. : Педагогическое общество России.

336. Шлейхер, А., 2018. *Найкращий клас у світі: як створити освітню систему 21-го століття*. Переклад з англійської Г. Лелів. Львів: Літопис.

337. Шмидт, Е.В. и Верещагин, Н.В. ред., 1989. *Справочник по неврологии*, 3-е изд., перераб. и доп. Москва: Медицина.

338. Штульман, Д.Р. и Левин, О.С., 2002. *Неврология. Справочник практического врача*, 2-е изд., перераб. и доп. Москва: МЕДпресс-информ.

339. Щерба, Н. С., 2020. Використання веб-квестів у викладанні дисципліни "Іншомовна освіта дітей з особливими потребами". *Теорія і технологія іншомовної освіти: матеріали IV (VIII) Міжнародної науково-практичної конференції*, Київ, Україна, 30 жовтня 2020. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, с. 114-117.

340. Щерба, Н. С., 2019. Використання електронних застосунків у навчанні іноземної мови старшокласників з дитячим церебральним паралічем. *Information Technologies and Learning Tools. Theory, Methods and Practice of Using ICT in Education*, 70(2), p. 71-85.

341. Щерба, Н. С., Горобченко, Н. В., уклад., 2020. *Методичні рекомендації щодо проведення виробничої педагогічної практики у літніх мовних таборах*, Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка.

342. Щерба, Н. С., 2018. Дидактичні передумови практикоорієнтованого навчання іноземної мови старшокласників з дитячим церебральним паралічем. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, 2, с. 226-235.

343. Щерба, Н. С., 2017. Значення поняття "практикоорієнтоване навчання в контексті іншомовної освіти дітей з особливими потребами. *Матеріали V Наукової конференції "Фундаментальні та прикладні дослідження у сучасній науці"*, Харків, Україна, 31 жовтня 2017. Харків: Технологічний Центр, с. 36.

344. Щерба, Н. С., 2020. Ігровий літній мовний табір в реальному або дистанційному режимі у професійному самовизначенні учнів. В: Л. В. Калініна, В. О. Папіжук, М. В. Полховська, О. Ю. Кузьменко та ін. *Занурення в майбутню професію як ігровий засіб профорієнтації школярів* : навч.-метод. посіб.. Житомир, с. 139-151.

345. Щерба, Н. С., 2018. Інклюзивне навчання іноземної мови старшокласників з порушеннями функцій опорно-рухового апарату: особливі освітні потреби та адаптаційні заходи. *Journal "ScienceRise: Pedagogical Education"*, 4(24), с. 20-24.

346. Щерба, Н. С., 2019. Інтерактивні майстерні у викладанні дисципліни "Іншомовна освіта дітей з особливими потребами". *Викладання іноземних мов в Україні та за її межами: досвід і виклики*. Матеріали міжнародної науково-

практичної конференції, Івано-Франківськ, Україна, 21-22 березня 2019 р. / відп. ред. І.М. Романишин; Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. Електронні дані (Об'єм: 2,89 Мб). Івано-Франківськ: НАІР, с. 316-319.

347. Щерба, Н. С., 2019. *Іншомовна освіта дітей з особливими потребами: 15 інтерактивних майстерень*. Житомир: Вид-во ФОП Євенок О.О.

348. Щерба, Н. С., 2020. Концепція підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до навчання учнів з інвалідністю: стан дослідження. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Кривницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка* [ред. кол.: В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін.], 190, с. 169-172.

349. Щерба, Н. С., 2019. Культуролого-методологічний аспект підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до навчання учнів з інвалідністю. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 65, с. 164-168.

350. Щерба, Н. С., 2019. Методологія підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до навчання учнів з інвалідністю: загальнонауковий рівень. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 66(2), с. 172-177.

351. Щерба, Н. С., 2019. Моделі співробітництва фахівців у ході інклюзивного навчання іноземної мови: світовий досвід. *Збірник наукових праць "Педагогічні науки"*, 89, с. 51-55.

352. Щерба, Н. С., 2019. Модель практикоорієнтованого навчання іноземної мови учнів з ДЦП. *"Наукові записки ЦДПУ ім. В. Винниченка. Серія: Педагогічні науки"*, 182, с. 151-155.

353. Щерба, Н. С., 2016. Можливості використання веб-квестів у підготовці майбутніх учителів до реалізації практичної мети навчання іноземної мови. *Актуальні проблеми сучасної лінгвістики та методики викладання мови і*

літератури, Житомир, Україна, 10-14 лютого 2016. Житомир: вид-во ЖДУ імені Івана Франка, с. 150-158.

354. Щерба, Н. С., 2019. Особливості навчання старшокласників з ДЦП, значущі у навчанні іноземної мови. *"Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи"*, 69, с. 293-297.

355. Щерба, Н. С., 2018. Освіта старшокласників з інвалідністю: досвід скандинавських країн. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 6(80), с. 56-68.

356. Щерба, Н. С., 2019. Практикоорієнтоване навчання іноземної мови старшокласників з ДЦП: можливості реалізації. *"Наукові записки" Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя. Серія "Психолого-педагогічні науки"*, 2, с. 96-102.

357. Щерба, Н. С., 2019. Соціальна реабілітація: сучасні умови та перспективи розвитку. В: Сахнєвич І. Д. ред. *Інклюзія в умовах професійної (професійно-технічної) освіти: зб. наук. праць*. Житомир: Вид-во О. О. Євенок.

358. Щерба, Н. С., 2019. Стан готовності вчителів англійської мови до реалізації інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами. *Інтеграція освіти, науки та бізнесу в сучасному середовищі: літні диспути: тези доп. І Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*, Дніпро, Україна, 1-2 серпня 2019. Дніпро, с. 834-839.

359. Щерба, Н. С., 2020. Структура компетентності майбутнього вчителя іноземної мови в навчанні учнів з особливими освітніми потребами. *Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки*, 5, с. 63-69.

360. Щерба, Н. С., 2016. Сутність практикоорієнтованого навчання іноземної мови старшокласників з особливими потребами. *Нові технології навчання: наук.-метод. зб.*, 89(1), с. 257-263.

361. Щерба, Н. С., 2018. Сучасні підходи до навчання писемного мовлення учнів із дитячим церебральним паралічем. В: Гирич О.В., Євченко В.В., Жуковська В.В., Калінін В.О., Калініна Л.В. та ін. *Формування компетентності "Навчання впродовж життя» як ключової вимоги професійної підготовки вчителя XXI століття"*: навч.-метод. посіб. Житомир. с. 161-168.

362. Щерба, Н. С., 2018. Тенденції розвитку інклюзивної освіти старшокласників з ДЦП: досвід Бельгії та Італії. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 55, с. 175-181.

363. Щерба, Н. С., 2018. Тлумачення положень інклюзивного навчання дітей з інвалідністю у вітчизняній і міжнародній освітньо-нормативній документації. *Актуальні проблеми сучасної лінгвістики та методики викладання мови і літератури: матеріали online конференції*, Житомир, Україна, 7-11 лютого 2018. Житомир: вид-во ЖДУ імені Івана Франка, с. 176-185.

364. Щерба, Н. С., 2019. Фактори, що перешкоджають запровадженню практикоорієнтованого навчання іноземної мови, та шляхи їх мінімізації. *Сучасні педагогіка та психологія: перспективи та пріоритетні напрями наукових досліджень*: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, Київ, Україна, 12-13 липня 2019. Київ: ГО "Київська наукова організація педагогіки та психології", 1, с. 109-112.

365. Щерба, Н. С., 2019. Філософські методологічні основи підготовки майбутнього вчителя до практикоорієнтованого навчання учнів з особливими освітніми потребами. *Інноваційна педагогіка*, 15(2), 175-178.

366. Щерба, Н. С., 2018. Цілі та завдання іншомовної освіти старшокласників з ДЦП. *Освіта XXI століття: проблеми гуманізації, гуманітаризації та патріотизму в контексті євроінтеграційних процесів*: тези доповідей І Всеукраїнської науково-практичної конференції, Житомир, Україна, 12 грудня 2018. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, с. 5-7.

367. Щерба, С. П., ред., 2000. *Філософія: навч. посіб.* Житомир: Редакційно-видавниче державне підприємство "Льонок".

368. Эльконин, Д. Б., 1995. *Психическое развитие в детских возрастах. Избранные психологические труды.* Москва: Институт практической психологии. Воронеж: НПО «МОДЭК».

369. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике, 2000. *Походка гемипаретическая* [online] Режим доступа: <[https://psychology\\_pedagogy.academic.ru/13245/Походка\\_гемипаретическая](https://psychology_pedagogy.academic.ru/13245/Походка_гемипаретическая)> [Дата обращения 23 января 2018].

370. ЮНЕСКО, 2013. *Проект Среднесрочной стратегии 2014-2021* [online] Режим доступа: <<http://www.ifapcom.ru/files/Documents/37s4.pdf>> [Дата обращения 30 июля 2019].

371. ЮНЕСКО, 1994. *Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество*, Париж: Special Education, Division of Basic Education.

372. Ягупов, В.В., 2002. *Педагогіка: навч. посібник.* Київ: Либідь.

373. Якиманская, И. С., 1995. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения. *Педагогика*, 2, с. 3-19.

374. Яковлев, Е.В. и Яковлева, Н.О., 2006. *Педагогическая концепция: методологические аспекты построения.* МОСКВА: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС.

375. Яковлева, Н.Р., 2016. Педагогика Карлтона Уошберна. *Историко-педагогический журнал*, 3, с. 99-101.

376. Яременко, В. та Сліпушко, О., 2008. *Новий тлумачний словник української мови: у 3 т. 2-ге вид., оновл. Т. 3.* Київ: Аконіт.

377. Ярошенко, О.Г., 1997. *Групова навчальна діяльність школярів, теорія і методика.* Київ : Партнер.

378. Ярошинська, О. О., 2015. *Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи*. Доктор наук. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

379. Яценко, С.Л., 2015. Сутнісні аспекти особистісно орієнтованої освіти. *Проблеми освіти: науково-методичний збірник. Спецвипуск*, 85, с. 118-119.

380. A blog by Concordia University, Portland, 2012. *Mainstreaming special education in the classroom* [online] Available at: <<https://education.cu-portland.edu/blog/classroom-resources/mainstreaming-special-education-in-the-classroom/>> [Accessed 26 February 2018].

381. Ally, K. N., 2015. *Teaching Strategies for Students with Developmental Speech Delays in Mainstream Classrooms*. [online] Available at: <[https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/68782/1/Krystal\\_Ally\\_N\\_201506\\_MT\\_MTRP.pdf](https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/68782/1/Krystal_Ally_N_201506_MT_MTRP.pdf)> [Accessed 1 December 2020].

382. Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., & Lovett, M.C., 2010. *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. San Francisco, CA: Jossey Bass. [online] Available at: <<https://teaching.cornell.edu/teaching-resources/building-inclusive-classrooms/inclusive-teaching-strategies>> [Accessed 10 October 2019].

383. *Anti-bullying week videos* [online] Available at: <<https://www.bullying.co.uk/anti-bullying-week/anti-bullying-week-videos/>> [Accessed 23 January 2019].

384. Armstrong, P., 2014. *Bloom's Taxonomy* [online] Available at: <<https://cft.vanderbilt.edu/guides-subpages/blooms-taxonomy/#2001>> [Accessed 10 January 2021].

385. Australian Government, 1992. *Disability Discrimination Act* [online] Available at: <<https://www.legislation.gov.au/Details/C2016C00763>> [Accessed 16 September 2017].

386. Bagree, S. & Lewis, I., 2013. *Teachers for all: Inclusive teaching for children with disabilities*, International Disability and Development Consortium. Washington, DC [online] Available at: <[https://www.eenet.org.uk/resources/docs/IDDC\\_Paper\\_Teachers\\_for\\_all.pdf](https://www.eenet.org.uk/resources/docs/IDDC_Paper_Teachers_for_all.pdf)> [Accessed at 8 September.2019].

387. Bezliudnyi, O. I., 2019. Training a would-be teacher the educational principles of inclusive education in Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University. *Научен вектор на Балканите*, 3, 1(3), с.13-14.

388. Blanton, L. P., Pugach, M. C.& Florian, L., 2011. *Preparing General Education Teachers to Improve Outcomes for Students With Disabilities*. NY : AACTE, Washington: National Center for Learning Disabilities [online] Available at: <[www.aacte.org](http://www.aacte.org)> [Accessed 20 September 2019].

389. Bloom, B. S. et al., 1984. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. New York: Longman.

390. British Council, 2018. *Core Curriculum. (English language teaching methodology. Bachelor's level. Supplementary materials. Modules 5 and 6*. [online] Available at: <[https://1fd10c7a-6813-41b3-98e8-e5598ca6cc9b.filesusr.com/ugd/15b470\\_95e3baf699a445c9b77f6b2b090890a0.pdf](https://1fd10c7a-6813-41b3-98e8-e5598ca6cc9b.filesusr.com/ugd/15b470_95e3baf699a445c9b77f6b2b090890a0.pdf)> [Accessed 3 October 2018].

391. Brewer, E. W, 1997. *12 proven ways to get your message across. The essential reference for teachers, trainers, presenters, and speakers*. Thousand Oaks: Corwin Press, INC..

392. *Bullying Basics*. Retrieved from: <<https://www.tolerance.org/professional-development/bullying-basics>>



393. Cathleen. F. Gabriel, 2018. *Five Ways to Promote a More Inclusive Classroom*. [online] Available at: <<https://www.facultyfocus.com/articles/teaching-and-learning/five>> [Accessed 30 June, 2019].

394. CEDEFOP, 2008. *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

395. CNN Library, 2013. *Brown v. Board of Education Fast Facts* [online] Available at: <<https://edition.cnn.com/2013/07/04/us/brown-v-board-of-education/index.html>> [Accessed 1 March 2018].

396. Cole, D.A. and Meyer, L.H., 1991. Social integration and severe disabilities: A longitudinal analysis of child outcomes. *Journal of Special Education*, 25(3), p. 340-351.

397. Combs, A. W., Aspy, D. N., Brown, D. M., Clute, M. J., Hicks, L. H., & Randolph, E. S., 1978. *Humanistic Education: Objectives and Assessment*. Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development.

398. Combs, A. W., 1964. The personal approach to good teaching. *Educational Leadership*. March [online] Available at: <[http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_196403\\_combs.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_196403_combs.pdf)> [Accessed 26 August 2019].

399. Combs, A. W., 1961. A perceptual view of the nature of 'helpers' in personality theory and counseling practice. *Papers of first annual conference on personality theory and counseling practice*. Gainesville, Florida: University of Florida.

400. Cor J.W. Meijer, ed., 2003. *Special Education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

401. *Create an Inclusive & Positive Class Climate* [online] Available at: <<https://www.teachspeced.ca/create-an-inclusive-and-positive-class-climate>> [Accessed 24 August 2019].

402. Customised training, 2018. *What exactly is a teacher's aide?* [online] Available at: <<http://www.customisedtraining.edu.au/about-us/blog/what-exactly-is-a-teachers-aide/>> [Accessed 1 February 2018].

403. Delaney, M., 2013. *Teaching English to learners with Special Educational Needs (SENs) – Myths and realities* [online] Available at: <<https://www.teachingenglish.org.uk/article/teaching-english-learners-special-educational-needs-sens-%E2%80%93-myths-realities>> [Accessed 15 March 2019].

404. Dewey, J., 2006. *Democracy and education*. New York: The Free Press, Macmillan Company.

405. Dodge, B., 1997. *Some thoughts about WebQuests* [online] Available at: <[http://webquest.org/sdsu/about\\_webquests.html](http://webquest.org/sdsu/about_webquests.html)> (Accessed 12 January 2021).

406. Dodge, B., 1998. *WebQuest: a strategy for scaffolding higher-level learning*. Presented at the national educational computing conference, San Diego, June 22-24, 1998 [online] Available at: <<http://webquest.sdsu.edu/necc98.htm>> [Accessed 12 January 2021].

407. Dodge, B., 2002. *WebQuest taskonomy: a taxonomy of tasks* [online] Available at: <<http://webquest.org/sdsu/taskonomy.html>> [Accessed 12 January 2021].

408. Donald, D., Lazarus, S. & Lolwana, P., 2002. *Educational psychology in social context*. Cape Town: Oxford press.

409. Dray, B.J., 2008. History of special education In: E. Provenzo, J.P. Renaud, ed. 2008. *Encyclopedia for Social and Cultural Foundations of Education*. Thousand Oaks. California: Sage.

410. Dudeney, G., 2007. *The Internet and the language classroom: a practical guide for teachers* (Cambridge handbooks for language teachers) 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press.

411. *Dysarthria Defined & Free Oral Agility And Speech Strengthening Exercises - Twin Speech Language and Literacy LLC* [online] Available at: <<https://www.pinterest.com/pin/92394229841934602/>> [Accessed 11 May 2019].

412. *EFL and Autism Spectruc Disorder: How to Make It Work.* [online] Available at: <<https://shaneschools.com/en/efl-and-autism-spectrum-disorder/>> [Accessed 1 December 2020].

413. Epstein, J. L., 1983. Effects on parents of teacher practices of parent involvement. *Report* [online] 346. Available at: <[https://www.researchgate.net/publication/234658578\\_Effects\\_on\\_Parents\\_of\\_Teacher\\_Practices\\_of\\_Parent\\_Involvement\\_Report\\_No\\_346](https://www.researchgate.net/publication/234658578_Effects_on_Parents_of_Teacher_Practices_of_Parent_Involvement_Report_No_346)> [Accessed 4 September.2019].

414. European Agency for Development in Special Needs Education, 2011. *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education – Recommendations for Practice.* Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education [online] Available at: <<http://www.european-agency.org/publications/ereports/key-principles-forpromoting-quality-in-inclusive-education-1/Key-Principles-2011-EN.pdf>> [Accessed 11 July 2019].

415. European Agency for Development in Special Needs Education, 2012. *Profile of Inclusive Teachers.* Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education [online] Available at: <<http://www.european-agency.org/agency-projects/TeacherEducation-for-Inclusion/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>> [Accessed 14 July 2019].

416. European Commission, 2012. *Press Release* [online] Available at: <[http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-12-761\\_en.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-761_en.htm)> [Accessed 16 February 2018].

417. Evans J.D.V, 2015a. *Blockbuster 1. Student's Book.* Newbury: Express Publishing.

418. Evans J.D.V, 2015b. *Blockbuster 1. Workbook and Grammar Book*. Newbury: Express Publishing.
419. *15 Activities, Teaching Strategies, and Resources for Teaching Children with Autism* [online] Available at: <<https://www.waterford.org/education/15-activities-teaching-strategies-and-resources-for-teaching-children-with-autism/>> [Accessed 1 December 2020].
420. *4 Speech Therapy Activities for Kids with Dysarthria*, 2018 [online] Available at: <<https://www.speechbuddy.com/blog/speech-therapist/4-speech-therapy-activities-for-kids-with-dysarthria/>> We are Teachers [Accessed 15 June 2020].
421. *5 Smart Strategies for Creating an Inclusive Classroom* [online] Available at: <<https://www.youtube.com/watch?v=HnIMwFiUReE>> [Accessed 13 May 2020].
422. Future Learn, 2017. *The social model of disability* [online] Available at: <<https://www.futurelearn.com/courses/inclusive-learning-teaching/2/steps/249062>> [Accessed 5 December 2019].
423. García, S. B., & Ortiz, A. A., 2008. A framework for culturally and linguistically responsive design of response to intervention models. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, 11(1), pp. 24-41.
424. Gartin, B.C., Murdick, N.L., Imbeau, M., & Perner D.E. 2002. *How To Use Differentiated Instruction with Students with Developmental Disabilities in the General Education Classroom*. Arlington: Council for Exceptional Children, VA. Div. on Mental Retardation and Developmental Disabilities.
425. Giangreco, M.F., 2002. *Teachers and teacher's aides: Who does what?* Workbook. Module 1. Wellington: New Zealand Ministry of Education
426. Glossary of career education programs, 2017. *Teacher's Aide: Job Description and Salary Information* [online] Available at: <[https://study.com/articles/Teachers\\_Aide\\_Job\\_Description\\_and\\_Salary\\_Information.html](https://study.com/articles/Teachers_Aide_Job_Description_and_Salary_Information.html)> [Accessed 20 February 2018].

427. Godwin-Jones, R., 2004. Language in action: from WebQuests to virtual realities. *Language Learning & Technology*, 8(3), pp. 9-14.
428. *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*, 2005. Paris: UNESCO.
429. Hallak, J., 1991. *Education for all: high expectations or false hopes?* Paris: UNESCO. International Institute for Educational Planning.
430. Hocutt, A.M., 1996. Effectiveness of Special Education: Is Placement the Critical Factor? *The Future of Children*, Spring, pp. 79-81.
431. Hofstede, G. H., Hofstede, G. J., Minkov, M., 2010. *Cultures and organizations: software of the mind. revised and expanded* 3rd edition. New York: McGraw-Hill.
432. Hofstede, G., 2001. *Culture consequences: comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publishers, Inc.
433. *Hofstede Insights. Ukraine* [online] Available at: <<https://www.hofstede-insights.com/country/ukraine/>> [Accessed 31 July 2019].
434. Holzrichter, R. *Deaf and Hard of Hearing Students in the Classroom*. [online] Available at: <<https://www.youtube.com/watch?v=JwWAHyD0f4w>> [Accessed 1 December 2020].
435. Huynh, T. 2017. *Rethinking Push-In Pull-Out (PIPO): The Cause for Sheltered Co-Teaching* [online] Available at: <<https://www.empoweringells.com/push-in-pull-out/>> [Accessed 21 October 2019].
436. ILS English, 2018. *Test your English*. [online] Available at: <[http://www.ilsenglish.com/quicklinks/test-your-english-level?fbclid=IwAR2d\\_9Jf\\_EAxCScoI4Ax9TfPsz4-dLE-UN7PLIBSGt5RTFrVL-fjikjvikY](http://www.ilsenglish.com/quicklinks/test-your-english-level?fbclid=IwAR2d_9Jf_EAxCScoI4Ax9TfPsz4-dLE-UN7PLIBSGt5RTFrVL-fjikjvikY)> [Accessed 16 October 2018]

437. *Instructional Strategies for Students with Visual Impairments* [online] Available at: <<https://ttaconline.org/instructional-strategies-students-with-visual-impairments>> [Accessed 1 December 2020].
438. Jenkinson, J., 2000. All Students Belong: Inclusive Education for Students with Severe Learning Disabilities. *Tizard Learning Disability Review*, 5(4), pp. 4-13.
439. *Jigsaw Classroom. Jigsaw in 10 easy steps* [online] Available at: <<https://www.jigsaw.org/>> groups> [Accessed at 13 January 2021].
440. Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., and Kaplan, I., 2007. The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational research*, 49(4), pp. 365-383.
441. Keefe-Martin, M. 2001. Legislation, case law and current issues in inclusion: An analysis of trends in the United States and Australia. *Australia and New Zealand Journal of Law and Education*, 6(1 and 2), p. 26.
442. Kelly, E., 2002. The fully functioning self. In: Combs A. W. (ed.) *Perceiving, Behaving, Becoming: A New Focus for Education*. Washington, D.C.: Assn for Supervision & Curriculum Development.
443. Kid Mechanix, 2017. *The Shadow's Role in the Classroom. Practical ABA Programs and resources* [online] Available at: <<http://kidmechanix.com/role-school-shadow/>> [Accessed 27 February 2018].
444. Kozanoglo D, 2010. *Fly High 1. Pupil's Book*. Harlow: Pearson Education Limited.
445. Kozlarek, O., 2011. Towards a humanist turn. *Courier THE UNESCO*, 4, pp. 18-20.
446. Latané, B., Williams, K. & Harkins, S., 1979. Many hands make light the work: The causes and consequences of social loafing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(6), pp. 822-832.

447. Lindemann, H.-J., 2002. *The principle of Action-Oriented Learning* [online] Available at: <<http://www.halinco.de/html/docde/HOL-prinzip02002.pdf>> [Accessed 20 May 2018].

448. Lepoem 2015. *Segregation, integration, inclusion: what is the history of educating children with special needs?* [online] Available at: <<https://lepole.education/en/index.php/pedagogical-culture/63-the-inclusive-school?showall=&start=1>> [Accessed 26 February 2018].

449. Loreman, T., Deppeler, J. and Harvey, D., 2005. *Inclusive education: a practical guide to supporting diversity in the classroom*. London and New York: Routledge Falmer. Taylor and Francis Group.

450. Lowell, R., 2016. *Accommodations versus modifications in an inclusive classroom* [online] Retrieved from: <<https://educationblog.microsoft.com/en-us/2016/10/accommodations-versus-modifications-in-an-inclusive-classroom/>> [Accessed 12 November 2018].

451. March, T., 1998. *Why WebQuests? An introduction* [online] Available at: <<https://web.archive.org/web/20050214085350/https://www.ozline.com/webquests/intro.html>> [Accessed 12 January 2021].

452. Marzano, R. J., 1992. *A different kind of classroom: teaching with dimensions of learning*. Alexandria Va: Association for supervision and curriculum development.

453. Maslow, A. H., 1987. *Motivation and Personality*. Scotland: Harper Collins Publishers.

454. Maslow, A. H., 2002. Some basic proposition of growth and self-actualization psychology. In: Combs A. W. (ed.) *Perceiving, Behaving, Becoming: A New Focus for Education*. Washington, D.C.: Assn for Supervision & Curriculum Development.

455. Masters in Special Education. 2016. *Program Guide What does mainstreaming mean? Definition of the term* [online] Available at:

<<https://www.masters-in-special-education.com/faq/what-does-mainstreaming-mean/>> [Accessed 20 January 2018].

456. McGregor, G. and Vogelsberg, R.T., 1998. *Inclusive schooling practices: pedagogical and research foundations. A synthesis of the literature that informs best practices about inclusive schooling*. Pittsburgh: Allegheny University of the Health Sciences.

457. Meijer, C.J.W. ed., 2003. *Special Education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries*. Middelbart: European Agency for Development in Special Needs Education

458. Mills, A. J., Durepos, G. and Wiebe, E., 2012. Encyclopedia of case study research [online] Available at: <<https://methods.sagepub.com/Reference/encyc-of-case-study-research>> [Accessed 13 January 2020].

459. Ministry of education. New Zealand Government, 2012. *The role of the teacher's aide/ Information for teachers and caregivers* [online] Available at: <<https://parents.education.govt.nz/assets/Documents/Special-Education/The-role-of-the-teachers-aide.pdf>> [Accessed 21 February 2018].

460. More than 25,000 pupils in Ukraine study in inclusive classes – education minister, 2020. *Ukrinform* [online] Режим доступу: <https://www.ukrinform.net/rubric-society/3166703-more-than-25000-pupils-in-ukraine-study-in-inclusive-classes-education-minister.html> [Lnfn pdthytyyz 10 csxyz 2020]

461. Morin, A., 2010. *Common Accommodations and Modifications in School* [online] Available at: <<https://www.understood.org/en/learning-thinking-differences/treatments-approaches/educational-strategies/common-classroom-accommodations-and-modifications>> [Accessed 21 October 2019].

462. Munro, L. C., 2016. *Teacher Perspectives on Bullying Towards Primary-Aged Students with Disabilities* [online] Retrieved from:



<[https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/72252/1/Munro\\_Lara\\_C\\_201611\\_MT\\_MTRP.pdf](https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/72252/1/Munro_Lara_C_201611_MT_MTRP.pdf)> [Accessed 9 March 2018].

463. 968 *Responding to Bullying among Children with Special Educational Needs and/or Disabilities*. Available at: <[https://www.anti-bullyingalliance.org.uk/sites/default/files/uploads/SEND\\_bullying\\_Literature\\_Review.pdf](https://www.anti-bullyingalliance.org.uk/sites/default/files/uploads/SEND_bullying_Literature_Review.pdf)> [Accessed 11 September].

464. *Oral Motor Speech Exercises* [online] Available at: <<https://www.pinterest.com/pin/92394229841934603/>> [Accessed 13 April 2019].

465. Ortiz, A. A. & Robertson, P. M., 2018. Preparing Teachers to Serve English Learners With Language- and/or Literacy-Related Difficulties and Disabilities. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 41(3), 176-187.

466. Our Kids, 2016. *Boarding schools for special needs students* [online] Available at: <<http://www.ourkids.net/boarding-schools-special-needs.php>> [Accessed 6 March 2018].

467. Passepartout. Fremdsprachen an der Volksschule, 2008. *Didactic principles for foreign language teaching in primary schools. A new concept of foreign language teaching within the framework of intercantonal cooperation between the cantons of BL, BS, BE, FR, SO and VS. A document of the working group on framework conditions*. [online] Available at: <[www.passepartout-sprachen.ch](http://www.passepartout-sprachen.ch)> [Accessed 28 April 2018].

468. Pedahohicam.net, 2018. *Класифікація дизартрії. Дизартрія та методика роботи при дизартрії* [online] Режим доступу: <<http://www.pedahohikam.net/nervs-758-1.html>> [Дата звернення 28 січня 2018].

469. Perles, K., 2012. *Understanding Mainstreaming in Special Ed* [online] Available at: <<https://www.brighthubeducation.com/special-ed-inclusion-strategies/104442-mainstreaming-special-education-students/>> [Accessed 3 February 2018].

470. Piezon, S. L., Ferree, W. D., 2008. Perceptions of Social Loafing in Online Learning Groups: A study of Public University and U.S. Naval War College students. *The International Review of Research in Open and Distance Learning* [online] 9(2). Available at: <<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/484/1053>> [Accessed 30 January 2019].

471. Pinantoan, A., 2013. *Webquests – an introductory guide and resources* [online] Available at: <<https://www.opencolleges.edu.au/informed/teacher-resources/webquests>> [Accessed 12 January 2021].

472. Queensland government, Department of education, 2017. *Teacher Aides. Professional development* [online] Available at: <<http://education.qld.gov.au/staff/development/employee/teacheraide/>> [Accessed 1 February 2018].

473. RAVEL, 1972. *Pennsylvania Ass'n for Retarded Children v. Pennsylvania*. 343 F.Supp. 279 (E.D. Pa. 1972) [online] Available at: <<https://www.ravellaw.com/opinions/f5cf069869045fc4d647935d1da36b90>> [Accessed 4 March 2018].

474. *Resources for Teaching English as a Second Language to Learners with Blindness or Visual Impairment* [online] Available at: <<https://www.pathstoliteracy.org/resources/resources-teaching-english-second-language-learners-blindness-or-visual-impairment>> [Accessed 1 December 2020].

475. Richards, J.C., 2006. *Communicative Language Teaching Today*, Cambridge: Cambridge University Press.

476. Ringelmann, M., 1913. Recherches sur les moteurs animés: Travail de l'homme, *Annales de l'Institut National Agronomique*. 2nd series, 12. pp. 1-40.

477. Roberts, N., 2016. *Small group teaching: Methods & Techniques* [online] Available at: <<https://www.cardiff.ac.uk/learning-hub/view/small-group-teaching-methods-and-techniques>> [Accessed 1 November 2018].

478. Robertson, P. M., 2016. *Serving English Learners with Disabilities: How ESL/Bilingual Specialists Can Collaborate for Student Success* [online] Available at:

<<https://www.colorincolorado.org/article/serving-english-learners-disabilities-how-eslbilingual-specialists-can-collaborate-student>> [Accessed 5 August 2019].

479. Rogers, C.R. Toward becoming a fully functioning person. In: Combs A. W. (ed.) *Perceiving, Behaving, Becoming: A New Focus for Education*. Washington, D.C.: Assn for Supervision & Curriculum Development.

480. Saez, A., 2018. *What is a shadow teacher?* [online] Available at: <<https://classroom.synonym.com/shadow-teacher-8782494.html>> [Accessed 2 February 2018].

481. Savignon, S., and Berns, M.S., eds., 1984. *Functional approaches to language and language teaching: Another look*. "Initiatives in communicative language teaching. In: A book of readings. Reading, MA: Addison-Wesley.

482. Savolainen, H., 2009. *Responding to diversity and striving for excellence: The case for Finland*. In Acedo, C.(ed.), *Prospects Quarterly Review of Comparative Education*, 39, pp. 281-292.

483. Setting the Tone for Inclusive Classrooms. Retrieved from: <https://sites.lsa.umich.edu/inclusive-teaching/2017/08/24/setting-the-tone-for-inclusive-classrooms/>

484. Shah, S., 2007. Special or mainstream? The views of disabled students. *Research Papers in Education*, 22(4), pp. 433-439.

485. *Sharing knowledge. Buzz-groups* [online] Available at: <<https://kstoollkit.org/buzz-groups>> [Accessed 22 August 2018].

486. Shcherba, N. S., 2020. Factors that affect pre-service English teachers' psychological readiness for teaching learners with disability. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*, 2, pp. 170-175.

487. Shcherba, N.S., 2020. The characteristics of WebQuests promoting English-language teacher training for inclusive instruction of learners with disability. *Вісник ЖДУ імені Івана Франка. Серія: Педагогічні науки*, 4(103), с. 109-117.

488. Shcherba, N.S., 2019. The pedagogical prerequisites of would-be foreign language teachers' preparation to the instruction of SEN learners. *Педагогіка и психологія*, 4(41), с.88-95.

489. Shcherba, N.S., 2019. The psychological prerequisites of would-be foreign language teachers' preparation to SEN learners' instruction. *Scientific achievements of modern society*: матеріали III Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції, Ліверпуль, Великобританія, 6-8 листопада 2019. Ліверпуль, с. 157-163 [online] Available at: <[https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2020/01/scientific-achievements-of-modern-society\\_6-8.11.2019.pdf](https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2020/01/scientific-achievements-of-modern-society_6-8.11.2019.pdf)> [Accessed 20 July 2019].

490. Shcherba, N.S., Zablotska, O.S., 2019. The conceptual idea of would-be English teachers' preparation to practice-oriented instruction of learners with disability. *Вісник ЖДУ імені Івана Франка*, 3(98), с.43-49.

491. Shcherba, N.S., 2020a. *The peculiarities of teaching hard of hearing EFL / ESL learners in inclusive setting* [online] Available at: <<http://zunal.com/webquest.php?w=433174>> [Accessed at: 12 June 2019].

492. Shcherba, N.S., 2020b. *The peculiarities of teaching EFL / ESL learners with autism spectrum disorder* [online] Available at: <[www.zunal.com/webquest.php?w=444206](http://www.zunal.com/webquest.php?w=444206)> [Accessed at: 12 June 2019].

493. Shcherba, N.S., 2020c. *The peculiarities of teaching EFL / ESL learners with vision impairments* [online] Available at: Retrieved from: <<http://zunal.com/webquest.php?w=435230>> [Accessed at: 12 June 2019].

494. Shcherba, N.S., 2020d. *The peculiarities of teaching speaking EFL / ESL learners with speech-sound disorders* [online] Available at: Retrieved from: <<http://zunal.com/webquest.php?w=433008>> [Accessed at: 12 June 2019].

495. Smart Expat. Australia, 2016. *Special needs education in Australia* [online] Available at: <<https://smartexpat.com/australia/how-to-guides/family/education-support/special-needs>> [Accessed at: 12 March 2018].

496. Smith, C.& Juengling, T., 2019. *Creating Inclusive Classrooms: Accommodations, Modifications, and Co-Teaching Strategies* [online] Available at: <[https://www.dsagc.com/\\_dsagc/assets/File/Todd%20Caitlin%20Full%20Presentation%20-%20Gallery.pdf](https://www.dsagc.com/_dsagc/assets/File/Todd%20Caitlin%20Full%20Presentation%20-%20Gallery.pdf)> [Accessed at: 2 April 2019].

497. Snow K., 2008. *Mainstreaming, integration, inclusion. Is there a difference?* [online] Available at: <<https://www.disabilityisnatural.com/incl-mainstream-integration.html>> [Accessed 26 January 2018].

498. Special needs UK. *Informing parents and professionals, Schools for moderate learning difficulties* [online] Available at: <<http://www.specialneedsuk.org/results.asp?specialityid=10> > [Accessed 9 March 2018].

499. *Speech Agility Drills*, 2017 [online] Available at: <<https://www.pinterest.com/pin/809029520539543758/>> [Accessed 19 May 2019].

500. Stein, E., 2014. *Extra Steps to Build Rapport with Inclusion Students* [online] Available at: <<https://www.middleweb.com/13930/building-rapport-with-inclusion-students/>> [Accessed 1 March 2019].

501. *Teachers of Students with Visual Impairments and Their Use of Assistive Technology: Measuring the Proficiency of Teachers and Their Identification with a Community of Practice.* [online] Available at: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1114878.pdf>> [Accessed 1 December 2020].

502. *Teachers' Practices and Voices. Facilitating ESL Students with Autism Learn Sight Vocabulary.* [online] Режим доступа: <<https://pdfs.semanticscholar.org/edf8/ce5cc9bdd6026a4e6dd8e798b827b01be279.pdf>> [Accessed 1 December 2020].

503. *Teaching English to Autistic Learners.* [online] Available at: <<https://www.englishclub.com/learning-difficulties/autism.htm>> [Accessed 1 December 2020].

504. *Teaching English to Blind Students* [online] Available at: <<https://www.teachingenglish.org.uk/article/teaching-english-blind-students>> [Accessed 1 December 2020].

505. *10 Tips for Teaching Blind or Visually Impaired Students* [online] Available at: <<https://www.weareteachers.com/teaching-blind-students-visually-impaired/>> [Accessed 1 December 2020].

506. Tips for teaching deaf children with a mild hearing loss [online] Available at: <<https://www.youtube.com/watch?v=jylb7TDn2Tk>> [Accessed 1 December 2020].

507. *Top 10 Tips for Teachers of Students with Hearing Loss* [online] Available at: <<https://www.youtube.com/watch?v=z2EfxREKmsA>> [Accessed 1 December 2020].

508. *The Salamanca statement and framework for action on special needs education* Adopted by the World conference on special needs education: Access and quality, 1994. UNESCO.

509. Tomlinson, C.A., 2000. *Reconcilable differences: Standards-based teaching and differentiation*. Educational Leadership, 58(1), p. 6-11.

510. U.S. Department of Justice. Civil Rights Division. *Disability Rights Section, 2009. Individuals with Disabilities Education Act. A Guide to Disability Rights Laws*. [online] Available at: <<https://www.ada.gov/cguide.htm#anchor65310>> [Accessed 25 September 2017].

511. Warnock, M. and Norwich B. 2010. *Special educational needs. Key debates in educational policy*. 2nd ed. London-New York: Bloomsbury.

512. Warnock, M., 1978. *Special educational needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children*. London: HMSO.

513. Williams, K. D., Harkins, S. and Latané, B., 1981. Identifiability as a deterrent to social loafing: Two cheering experiments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 303-311.

514. Wolfensberger, W. P., Nirje, B., Olshansky, S., Perske, R. & Roos, Ph., 1972. *The principle of normalization in human services*. Ontario: The National Institute on Mental Retardation.

515. Wolfensberger, W.P., 2017. *Normalization* [online] Available at: <<https://wolfwolfensberger.com/life-s-work/normalization>> [Accessed 1 August 2019].

516. World Health Organization, 2001. *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)* [online] Available at: <<http://www.who.int/classifications/icf/en/>> [Accessed 17 September 2017].

517. World Health Organization, 2018. *WHO Disability Assessment Schedule 2.0 (WHODAS 2.0). Classifications*. [online] Available at: <[http://www.who.int/classifications/icf/more\\_whodas/en/](http://www.who.int/classifications/icf/more_whodas/en/)> [Accessed 17 September 2017].

518. World Health Organization, 2015. *WHO Global Disability Action Plan 2014-2021. Better Health for All People with Disability* [online] Geneva. Available at: <[http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/199544/1/9789241509619\\_eng.pdf?ua=1](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/199544/1/9789241509619_eng.pdf?ua=1)> [Accessed 16 September 2017].

519. Zane Education, 2016. *Online Education and Learning for Disabled Students* [online] Available at: <<http://www.zaneeducation.com/disabled-education/disabled-learning.php>> [Accessed 16 February 2018].

520. Zwane, S. L., Malale, M. M., 2018. Investigating barriers teachers face in the implementation of inclusive education in high schools in Gege branch, Swaziland. *African Journal of Disability*, 7 [online] Режим доступа: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6295749/>> [Дата звернення 7.09.2019].